Narrar por escrito desde un personaje

Acercamiento de los niños a lo literario

Emilia Ferreiro
Ana Siro

FONDO DE CULTURA ECONÓMICA

Espacios para la lectura

Emilia Ferreiro - Ana Siro

Narrar por escrito desde un personaje

Acercamiento de los niños a lo literario

¿Es posible sorprender al lector con nuevas versiones de historias infantiles tradicionales? En este libro aparecen los clásicos personajes que todos conocemos: niñas ingenuas o desamparadas, enanitos, brujas, cazadores, príncipes y madrastras. Esas historias tradicionales han sido contadas desde la perspectiva de un narrador omnisciente que sabe todo lo ocurrido y tiene acceso a la interioridad de todos los personajes. Pero aquí los narradores son otros.

Los autores son niños entre 9 y 11 años que reescribieron esas historias con una restricción: narrar en primera persona, adoptando la perspectiva de alguno de los personajes. ¿Cómo resuelve quien escribe en primera persona el problema de ser personaje y al mismo tiempo narrador? ¿Cómo hace el lobo narrador para mantener la voz narrativa a pesar de que, como personaje, muere en la historia? ¿Cómo hace la Caperucita narradora para mantenerse ingenua pero hacerle saber al lector que está siendo engañada? Los personajes y las historias son conocidos. Sin embargo, nuevos desafíos se presentan cuando hay que adoptar la focalización y la voz narrativa de un personaje particular. Además, hay que darle "consistencia" a esa voz narrativa, modalizar la voz. La envidia y la maldad pueden asumirse directamente, pero es muy difícil asumir la ingenuidad sin caer en la falta total de inteligencia. Ya sabemos que el lobo es una bestia hambrienta, pero algunos niños elaboraron lobos inseguros a quienes "no les sale la voz", lobos fracasados, lobos propiamente literarios.

Narrar por escrito desde un personaje propone instrumentos de análisis para valorar esas historias, asumiendo que el trabajo de revisión juega un papel decisivo. Esas revisiones no son espontáneas, sino cuidadosamente planificadas por las docentes.

EMILIA FERREIRO

(Buenos Aires, 1937)

Es doctora en Psicología por la Universidad de Ginebra, Suiza, y su tesis fue dirigida y prologada por Jean Piaget: Les relations temporelles dans le langage de l'enfant (1970).

Es investigadora del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados (CINVESTAV) en México. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores de México y de la Academia Mexicana de Ciencias. Ha recibido siete doctorados honoris causa y diversas distinciones: la Guggenheim Fellowship (1972), la International Citation of Merit de la International Reading Association (1994), la Orden Andrés Bello otorgada por el gobierno de Venezuela (1997) y la Orden al Mérito Educativo otorgada por el gobierno de Brasil (2001). El Instituto de Ciencia y Tecnología del Distrito Federal (México) instituyó en 2007 ocho premios científicos, uno de los cuales es el "Premio Emilia Ferreiro".

Es internacionalmente reconocida por sus contribuciones a la comprensión de los procesos de alfabetización en los niños. El Fondo de Cultura Económica ha publicado Cultura escrita y educación (1999) y Pasado y presente de los verbos leer y escribir (2001).

Índice

Cubierta

Portada

Sobre este libro

Sobre la autora

Introducción, por Emilia Ferreiro

Capítulo 1. Autor, narrador y actor

Capítulo 2. Problemas vinculados a la focalización

Capítulo 3. Problemas vinculados a la voz narrativa

Capítulo 4. Engañar y ser engañados

Capítulo 5. Relatos completos antes y después de la revisión

Capítulo 6. El proyecto en la escuela y en las aulas, por Ana Siro

Glosario

Anexo 1. Imágenes de algunas producciones originales

Anexo 2. Criterios para la transcripción de los textos, por Emilia Ferreiro

Bibliografía

Créditos

Introducción

Emilia Ferreiro

En este texto damos la palabra –una palabra escrita– a niños de 9 a 11 años que tratan de enfrentar algunos de los desafíos de la construcción literaria. Son niños de la periferia urbana de Buenos Aires. La escuela cuenta con pocos recursos materiales pero tiene propuestas didácticas innovadoras que tratan de acercar a los niños (y a sus familiares) a un universo cultural variado y multiforme.

Los textos que vamos a presentar y analizar no podrían haber sido recogidos en una clásica situación experimental. En eso reside su fuerza y su debilidad. Su fuerza, porque sólo un proyecto didáctico sostenido durante varios meses permite obtener estos datos, ya que este corpus de textos incluye una primera versión individual (posterior a un trabajo de lectura crítica) y una segunda versión también individual, pero ulterior a un largo trabajo de revisión colectiva. Su debilidad, porque lo que ocurre a través de una intervención didáctica obedece a múltiples variables que no se pueden controlar y, mucho menos, documentar detalladamente (aunque puedan darse indicaciones bastante precisas, como se muestra en el capítulo 6 de este libro).[1]

Estos chicos están escribiendo a partir de textos tradicionales conservados y recreados durante siglos en la memoria colectiva. El interés de trabajar didácticamente sobre esas historias ha sido señalado con pertinencia por Ana Teberosky (1988). La caracterización de los personajes está dada, así como la trama, lo cual permite que los chicos se concentren sobre “el modo de decir”. Esto es particularmente importante en las etapas iniciales. Es difícil (aunque no imposible) que niños de 4 a 7 años puedan atender simultáneamente a la invención de la historia y a los modos de narrarla.

Pero en este libro se trata de edades más avanzadas. ¿Por qué insistir en los últimos grados de la escuela primaria en ese tipo de historias tradicionales? Todo depende de lo que se haga con ellas. La idea de Ana Siro fue proponerles un desafío, fácil en apariencia: elegir una de esas historias pero contarlas en primera persona, desde la voz y la mirada de alguno de sus personajes. Lobos

hambrientos, hermanastras envidiosas, enanitos solidarios y muchos otros personajes se hicieron narradores. Y los chicos se hicieron autores.[2]

Cincuenta niños son citados en estas páginas, pero no son ellos los narradores sino la ingenua Caperucita, los hermanos Hansel y Gretel abandonados por sus padres, la madrastra que no soporta ser menos hermosa que Blancanieves, el hada madrina de Cenicienta e incluso el pajarito del bosque o el leñador que llega oportunamente pero que desconoce todo lo que ha sucedido precedentemente.

Hay éxitos rotundos, problemas persistentes y dificultades superadas. Todos los textos nos interesan porque el foco del análisis que vamos a hacer, si bien no es didáctico, es evolutivo. Anticipar un problema discursivo y resolverlo de inicio es algo que sólo algunos chicos de 11 años logran hacer; resolver los problemas a medida que se van presentando es lo propio de los de 10 años; no anticipar y buscar soluciones locales que no se sostienen con respecto al texto como totalidad es lo más frecuente a los 9 años. Eso ocurre de manera general en la primera versión, pero el trabajo de revisión permite “crecer” a algunos chicos, da modulaciones insólitas a la voz de algunos personajes, autoriza a superar obstáculos que ni siquiera se habían percibido como tales. A veces se ajustan algunos aspectos del relato pero se dejan de lado intentos difíciles, aunque muy pertinentes, que eran visibles en la primera versión. De todo eso vamos a ocuparnos en detalle.

Este trabajo tiene su origen en la tesis de maestría que Ana Siro defendió en octubre de 2006 en el Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV (México DF). Esa tesis se desarrolló bajo mi dirección pero tuvimos la suerte de contar, durante todo el proceso, con la asesoría externa de María Isabel Filinich, de la Universidad Autónoma de Puebla. Esta asesoría era crucial para mí porque Ana Siro (interesada en aprender a investigar en el marco conceptual de la psicología genética) tiene un meritorio trabajo previo, de índole fundamentalmente didáctica con “lo literario”, y su lectura de textos literarios (con fines didácticos, valga la redundancia) utilizaba aportes de la teoría de la enunciación. Era necesario confrontar y afinar con algún experto de esa orientación las lecturas previas y María Isabel fue una interlocutora privilegiada. A pesar de que las producciones escritas infantiles son totalmente ajenas a sus intereses profesionales, María Isabel aceptó con interés considerar, desde su perspectiva teórica, el corpus que era objeto de nuestro análisis. En mucho contribuyó su mirada atenta y sus observaciones precisas a enriquecer este

trabajo pero, por supuesto, los análisis que aquí presentamos son de nuestra absoluta responsabilidad. (Cualquier error u omisión, como suele decirse, no es imputable a esa asesoría.)

Una vez finalizada la tesis, y dado el interés del corpus, me pareció oportuno sugerirle a Ana Siro "re-construir" el texto para quitarle el inevitable "olor a tesis" y convertirlo en algo legible para un público no necesariamente académico. En principio, parecía tarea fácil y de corto aliento porque la tesis estaba bien escrita y ampliamente ejemplificada.[3] Pero un libro para un público más amplio es otra cosa. Cuando empezamos a preparar el plan del libro dimos otra organización al texto, discutimos y reanalizamos todas las producciones de los chicos, vimos el interés de incorporar ejemplos que no habían sido considerados en la tesis… y seguimos dialogando sobre las presuposiciones epistemológicas de una teoría sobre el desarrollo del sujeto cognoscente (la psicología genética) y las de una teoría sobre la enunciación literaria.

Lo que aquí presentamos es un producto que, en cierto sentido, prolonga la tesis pero que, en otro sentido, constituye un objeto nuevo, desprendido de ella. Era inevitable: al volver sobre los mismos datos (o al analizar datos similares pero no considerados previamente) descubrimos nuevas interpretaciones posibles.

Yo contaba con la ventaja de haber trabajado durante varios años sobre un corpus de escrituras de "Caperucita Roja" producido por niños monolingües hablantes de español, italiano o portugués (Ferreiro, Pontecorvo y otros, 1996) y de haber dirigido dos tesis que encontraron anclaje en ese corpus. Pero tuve que leer y reflexionar sobre varios autores claves de la teoría de la enunciación (principalmente de la escuela francesa).

Las diferencias entre las dos posiciones teóricas son demasiado grandes como para no tenerlas en cuenta de inicio (en el capítulo 1 explicitamos algunas de ellas). La teoría de la enunciación analiza textos reconocidos por la tradición literaria como "textos de autor". Cualquier desviación con respecto a normas reconocidas (por ejemplo, ausencia de puntuación) es inmediatamente identificada como un recurso voluntario que es preciso nominar y justificar. Nada similar puede hacerse con textos escritos producidos por "escritores debutantes" como los que vamos a comentar.

La expresión "escritores debutantes" es a la vez afortunada y desafortunada. Afortunada, porque no restringe la denominación de "escritores" a aquellos

reconocidos (¿cómo?, ¿por quién(es)?, ¿cuándo?). De la misma manera que un niño de 2 o 3 años (o incluso antes) es reconocido como “hablante” aun cuando no domine todas las construcciones sintácticas de la lengua y, mucho menos, las condiciones sociales que hacen eficaz su uso, creemos que el término “escritor” no puede limitarse a aquellos “que viven de su pluma” (valga la metáfora, incluso en tiempos de Internet). Expresión desafortunada, porque descalifica de entrada a esos productores de texto. De los “debutantes” sólo se esperan errores y tropiezos, en cualquier campo.

Algunos conceptos básicos de la teoría de la enunciación nos han permitido ver de otra manera los textos infantiles, y es esto lo que queremos compartir con adultos interesados en acercar la producción literaria a los niños (desde investigadores hasta promotores de la lectura pasando, por supuesto, por los didactas y los docentes). Describir con detalle una producción y poner de relieve el uso de recursos particularmente sofisticados es una etapa importante de la investigación porque muestra que, bajo ciertas condiciones didácticas, los chicos pueden lograr que su palabra escrita asuma propiedades específicamente “literarias”.

Ahora bien, describir en detalle las producciones infantiles no equivale a explicarlas, ni mucho menos a proponer una secuencia evolutiva. La potencia de la teoría de la enunciación para poner de relieve ciertos fenómenos no debe confundirse con la integración automática de esa teoría en la visión psicogenética cuyo objeto de estudio es otro. Por supuesto que, a largo plazo, quisiéramos contribuir a comprender el desarrollo de la textualidad en los niños. (El mismo uso del singular “la textualidad” es ya problemático.) Pero esa comprensión difícilmente se obtenga apelando a una única fuente teórica. De hecho, en varios momentos (y particularmente en el capítulo 5) nos apartamos de la teoría de la enunciación para poner de relieve otros aspectos que tienen que ver con difíciles construcciones sintácticas, con las dificultades inherentes a la utilización de las marcas de puntuación y muchos otros aspectos que se van desarrollando simultáneamente, sin que los niños puedan integrarlos de inmediato en una producción.

No hemos identificado en la literatura intentos previos de utilización de la teoría de la enunciación para describir textos de niños de estas edades. La recopilación en francés de Claudine Fabre-Cols (2000), con el sugestivo título Aprender a leer textos de niños, es una valiosa fuente de información porque varias aproximaciones lingüísticas aparecen en los distintos capítulos. Sin embargo, la

teoría de la enunciación está prácticamente ausente, aunque hay referencias a la crítica genética, la cual es muy pertinente para analizar las correcciones realizadas sobre un primer borrador. Por otra parte, en la revisión de trabajos disponibles que propone Jacques David (capítulo 13 del citado libro) se concluye así: "[…] constatamos que hay pocas obras completas consagradas al estudio de textos de niños". Yo agregaría que hay pocas que tratan de tener una mirada "positiva" sobre esos textos, más allá de las visibles fallas gráficas, ortográficas o sintácticas. En palabras de Antoine Culioli, nuevos problemas surgen "desde que nos ocupamos de los textos tal como son y no tales como debieran ser a los ojos del lingüista" (Culioli, 1987: 10).

Para favorecer una mirada "positiva" sobre estas producciones hemos decidido normalizar la ortografía de palabras pero mantener tal cual la puntuación. Esto supone delicadas operaciones de transcripción y decisiones que es preciso explicitar, justamente para que puedan ser discutidas. Es lo que aparece en el anexo 2, que no tiene la intención de imponer una norma sino de explicitar las decisiones tomadas para este corpus particular y respondiendo a las intenciones de un cierto análisis de los textos. Nos abstuvimos de introducir cualquier modificación en la puntuación por razones que están explicadas en otros trabajos (Ferreiro, Pontecorvo y otros, 1996, cap. 4) y que Culioli resume en estas dos afirmaciones: "[…] la puntuación produce otro texto […] porque la puntuación, hecho de escritura y por lo tanto visualmente aprehendida, forma un juego de fenómenos gráficos que no hay que confundir con lo prosódico" (Culioli, 1987:11).[4]

Estas breves referencias a la puntuación se vinculan con un tema central sobre el cual es difícil concordar con la teoría de la enunciación: las relaciones entre oralidad y escritura. La referencia a Émile Benveniste es ineludible: el acto fundante de la enunciación surge en la oralidad, cuando un YO se apropia de la forma pronominal vacía y constituye, por ese mismo acto, un TU a quien se dirige esa enunciación. Pero eso no puede llevar a menospreciar las enormes diferencias entre lo escrito y lo oral. Cuando tratamos textos escritos (literarios o no) es peligroso verlos como una réplica de la situación oral. Gérard Genette (véase el glosario) habla del "discurso, oral o escrito, que refiere la historia". María Isabel Filinich (1997), refiriéndose a textos literarios, nos dice que "el narrador siempre habla, a diferencia del autor que escribe" (p. 117); agrega que "todo texto escrito representa imaginariamente el circuito de la comunicación oral: en el interior del texto, el sujeto que ordena su mensaje para dirigirse a otro 'no escribe sino habla, dirige su voz a ese otro que no lee sino escucha"

(tomando de Raúl Dorra esta última expresión) (p. 208); concluye que “Esta representación de la comunicación oral realizada por la escritura se observa más claramente en el relato literario” (p. 208).

Nos ha costado mucho superar la idea (aparentemente correcta) según la cual la escritura no hace más que representar unidades preexistentes en la oralidad (o sea, que las letras representan los fonemas, que los conjuntos de letras representan las palabras, que las oraciones representan las unidades de sentido completo, y así siguiendo). No me resulta atractivo pensar que la escritura representa la comunicación oral, ni siquiera en un sentido metafórico. Más bien creo que, a través de estos deslizamientos –que siempre privilegian la oralidad en desmedro de la escritura– lo que se logra es oscurecer lo que es específico de la escritura (como acto y como resultado). Algunas de sus especificidades son tan evidentes (y de enorme importancia en la evolución tanto histórica como individual) que es difícil ignorarlas. En lo escrito puedo borrar y revisar. No hay operaciones equivalentes al borrado en la oralidad. La fragilidad del acto oral impide la revisión. Por supuesto que puedo tratar de corregir los efectos de una enunciación con un “¡Olvidalo!”. Pero ésa es otra enunciación, que no suprime la precedente. También puedo constatar incomprensión en el destinatario y agregar una paráfrasis a lo ya dicho, o bien anticipar una dificultad en el curso de la enunciación y tratar de encontrar otra formulación para el contenido de la enunciación. Pero eso es radicalmente diferente de la revisión propia a la escritura.

La escritura produce un objeto material (trazas sobre una superficie) que generalmente puede ser transportado, alcanzando así, a través del tiempo y del espacio, a una infinidad de lectores (que quizá se aparten sensiblemente del “lector ideal” previsto por el autor). Ese objeto material permite, a su vez, operaciones imposibles de realizar con el enunciado oral: leer no es escuchar, no sólo porque el canal sensorial es diferente, sino porque es posible volver a leer lo ya leído, avanzar a voluntad (omitiendo páginas), comparar fragmentos. Ese objeto material, resultado de la enunciación escrita, rara vez ha sido producido en un único acto de escritura, precisamente porque la revisión es una manifestación de la responsabilidad del autor. Mucha oralidad ha circulado, generalmente, alrededor del texto y a propósito del texto, antes de que llegue a su “versión definitiva” (la única que solemos conocer, sobre todo desde la aparición de los procesadores de texto que han eliminado todas las cicatrices del texto revisado y corregido). Alberto Manguel (1998) nos recuerda cuán a menudo los autores recurrían a una lectura en voz alta antes de finalizar una

obra:

Como Plinio había explicado, las lecturas públicas del autor estaban pensadas no sólo para llevar el texto al público, sino para devolvérselo después al autor. Sin duda Chaucer corrigió el texto de Los cuentos de Canterbury después de sus lecturas públicas […] Molière leía habitualmente sus comedias a su criada […] El siglo XIX fue, por toda Europa, el siglo de oro de las lecturas por parte de los autores. En Inglaterra la estrella fue Charles Dickens. (capítulo 18: “El autor como lector”)

He defendido durante años la especificidad de la escritura precisamente por mi objeto de estudio: la génesis de la escritura en los niños. Las dificultades que ellos enfrentan para apropiarse de este objeto, producto de la historia y de la cultura, son incomprensibles si partimos de la idea según la cual la escritura no hace más que representar (como un reflejo) las unidades y relaciones preexistentes en la oralidad. He sostenido también que la escritura es representación, pero en un sentido diferente: es una representación resultado de una re-construcción del objeto, a otro nivel (Ferreiro, 2002).

Para cerrar esta introducción, una breve referencia a las autorías y coautorías. Todos los análisis de textos producidos por los niños son el producto de discusiones conjuntas (capítulos 1 a 5). Ana Siro firma individualmente el capítulo 6 porque ella fue la única responsable de la conducción, junto con las docentes involucradas, de la situación didáctica. Yo firmo esta introducción (por razones evidentes) así como el anexo 2 ya que las normas de transcripción que allí se explicitan son el resultado de una larga experiencia reflexiva sobre ese problema.

[1] Es preciso tener en cuenta la diferencia entre una investigación didáctica (que, como toda investigación, trata de documentar rigurosamente y de mantener bajo control las variables involucradas) y una investigación sobre datos recogidos gracias a una intervención didáctica.

[2] No ignoramos todas las facetas que el término “autor” involucra. Roger Chartier (2000), en el capítulo V que lleva por título “La invención del autor”, plantea, con su habitual agudeza, los problemas de esta noción desde una perspectiva histórica. Aquí lo utilizamos de una manera provocadora: para suscitar la reflexión sobre la “autoría” en una dimensión evolutiva pero también educativa. No es lo mismo plantear, desde los inicios de la producción textual, que los alumnos son “responsables” de sus propios textos (con el consiguiente trabajo de revisión que esto implica) que concebirlos como “irresponsables” ya que el maestro es el único corrector de la clase y los textos producidos no tienen ninguna función comunicativa porque sólo sirven como ejercicios para “aprender a escribir”.

[3] La tesis como tal será publicada en versión electrónica (colección de discos compactos del DIE-CINVESTAV).

[4] Véase una buena y documentada síntesis de los problemas relativos a la puntuación en los capítulos 6 y 7 de Celia Zamudio (2004).

Capítulo 1

Autor, narrador y actor

En este libro vamos a ocuparnos de historias tradicionales escritas por niños de 9 a 11 años, en el marco de un proyecto didáctico y con una restricción particular: reescribir una de esas historias en primera persona, adoptando la perspectiva de uno de los personajes. ¿Qué significa escribir relatos tradicionales desde la focalización y la voz narrativa de uno de los personajes? ¿Cómo resuelve quien escribe en primera persona el problema de ser personaje y al mismo tiempo narrador? ¿Con qué instrumentos conceptuales analizar esas producciones?

Algunos de los instrumentos conceptuales que vamos a utilizar provienen de la teoría de la enunciación. En este capítulo haremos una introducción a ciertos conceptos que serán utilizados a lo largo del libro. Tomamos la decisión de hacerlo de la manera más accesible, apoyándonos en lo posible en ejemplos y remitiendo al glosario para una presentación más teórica de dichos conceptos y de autores relevantes de esa teoría. Los términos que van a aparecer en el glosario están indicados en cursiva y con un asterisco.

1.1. INGRESAR EN EL BOSQUE NARRATIVO

“El bosque es una metáfora para el texto narrativo”, dice Umberto Eco (1994), aclarando que esa metáfora vale no sólo para los cuentos de hadas sino para cualquier texto narrativo. Invocando esa metáfora, proponemos este subtítulo que es por demás pertinente en nuestro caso ya que nos ocuparemos de narrativas donde, además del bosque metafórico, el otro bosque está casi siempre presente.

Todo relato de ficción supone por parte del autor* la creación de varias dimensiones ineludibles, vinculadas entre sí. En principio, la elección de una serie de hechos protagonizados por uno o varios personajes. Tales personajes despliegan sus acciones en un mundo creado que se enlaza de modo central o tangencial con alguno/s de los géneros o subgéneros existentes en la historia de la literatura. Esos hechos que le ocurren a ciertos personajes en un mundo creado para tal fin se imbrican configurando una trama, una sucesión de transformaciones que puede afectar a los sujetos de la historia, a los objetos cargados de significado, a la temporalidad, a los ámbitos donde transcurren los hechos. Para hacer saber el resultado de su creación, el autor configura un ser imaginario –el narrador*– que enfoca los hechos de determinada manera y les otorga su voz. Una voz que los autores son capaces de modalizar* con variados matices en el intento de afectar de algún modo la sensibilidad y la inteligencia de sus potenciales destinatarios: los lectores*. No cualquier lector. Se trata de un lector previsto por el autor, un lector a quien se le atribuyen saberes, posibles reacciones; un lector al que se le dedican todas las sutilezas del relato. Imaginado a la medida de su narrador y, como tal, coincide sólo en ciertos aspectos con cada lector real que se enfrenta a una misma obra.

La focalización* o punto de vista y la modalización de la voz narrativa* son creadas por el autor pero aparecen en el relato a través de la figura de un narrador que pone en evidencia el modo como se recortan los hechos y la forma en que se enuncian, pensando en un lector como destinatario privilegiado de su relato. Focalizar significa asumir una perspectiva, adoptar un ángulo de visión de los acontecimientos que otorgue un sentido específico a los hechos. Se trata de un filtro, un tamiz por el que se hace pasar la información transmitida por medio

del discurso narrativo. En este sentido, el clásico narrador omnisciente representa una focalización reducida a su mínima expresión porque la información que se ofrece está sometida a escasas restricciones y supone el libre acceso a sentimientos y pensamientos de cualquiera de los personajes de la historia.

La modalización de la voz narrativa involucra varias dimensiones interrelacionadas: la puesta en palabras de la historia que se comunica, los efectos de persuasión del relato destinados al potencial lector (complicidad, humor, compasión por la situación de quien cuenta…) y la forma en que se articulará el discurso del narrador con el discurso que los personajes sostienen entre sí. Aun en el caso en que el narrador delegue la voz en los personajes, determinar qué delega, en qué parte del relato y con qué intenciones supone decisiones centrales para el autor.

Ambas cuestiones –la focalización y la modalización– aparecen ante el lector a través de un relato* escrito que integra, por un lado, los sucesos de la historia* que se cuenta y, por otro, la narración* de esa historia o la forma de contarla. Ambos aspectos suponen dos planos del relato. Un plano de la historia vinculado con los sucesos en torno a los cuales interactúan los personajes y un plano de la narración en el que esos mismos sucesos, protagonizados por esos mismos personajes, asumen la forma de un relato con destino a un lector imaginado. Por lo tanto, en el plano de la historia se trata de personajes interactuando entre sí, transitando un tiempo* y un espacio* para que las transformaciones previstas se desarrollen. En el plano de la narración, el narrador sólo se vincula con el potencial lector a quien dirige su discurso. El relato nos informa de uno y otro plano.

Conceptos como los de narrador, autor, lector, historia, narración, relato, focalización, modalización, tiempo y espacio tienen una larga historia en teoría literaria pero han sido reelaborados por la teoría de la enunciación, un corpus teórico cuya fuente de análisis son las narraciones producidas por escritores profesionales. En dicha teoría se trata de analizar el texto en sí mismo, independientemente de lo que se sabe sobre el autor.

1.2. LOS CHICOS COMO AUTORES

En este libro no vamos a ocuparnos de autores profesionales sino de niños. Esos niños son, además, alumnos. Están produciendo textos en el marco específico de una situación didáctica ideada para que enfrenten ciertos desafíos de la construcción literaria. Pero las intenciones pedagógicas no son ilusorias. Enfrentar una dificultad es una cosa; superarla, es otra.

Contrariamente a otras profesiones, no existe acreditación social que valide la práctica de un sujeto como escritor profesional. Más bien, un conjunto de legitimaciones lo van configurando paulatinamente. Para la publicación y circulación social de sus escritos se exige, entre otras cuestiones, que el profesional de la escritura se responsabilice de la propia palabra y de la reelaboración de los propios textos. Ésas son condiciones que también se exigen a los usuarios de la escritura en el contexto escolar para acreditar su avance en el sistema educativo. Sin embargo, es objeto de polémica la consideración de los alumnos como autores. Las prácticas sociales respecto de la oralidad son mucho más indulgentes. Alguien es considerado un hablante desde que es usuario del lenguaje oral según sus posibilidades. ¿Por qué con la lengua escrita tendría que ser diferente?

Los niños cuyos relatos vamos a analizar no son autores en el sentido profesional y, sin embargo, vamos a tratar de comprender sus escritos como si fueran obra de autores, en un doble sentido: por un lado, teniendo hacia sus producciones el mismo respeto que tenemos hacia los textos de autores reconocidos y, por el otro, tratando de ver si algunos de los instrumentos desarrollados por la teoría de la enunciación con otros fines resultan pertinentes para describir los resultados de estos autores incipientes. Un aspecto fundamental del respeto hacia el texto concierne a las normas de transcripción. Estos alumnos escribieron en el papel y sus grafías no siempre son fáciles de interpretar. La puntuación se encuentra a veces ausente y en ocasiones es abundante pero ubicada en lugares sorprendentes. La ortografía de palabras no siempre ha sido respetada. ¿Cómo transcribir esos textos para poder analizar los aspectos propios de la organización textual? Es obligación del investigador poner en evidencia sus decisiones al respecto porque no hay normas fijas a seguir, pero sí decisiones razonadas para

tomar. En el anexo 2 explicitamos esas decisiones.

Como son alumnos, sabemos sobre ellos detalles relativos a sus historias personales, sus rasgos de personalidad, el momento particular en el que fueron producidas las narraciones que vamos a analizar. Pero nos abstendremos voluntariamente de hacer uso de esas informaciones. No nos interesan aquí las razones individuales por las cuales tal niño en particular eligió reescribir cierta historia en lugar de otra; no nos interesa indagar por qué un niño en particular asumió la voz narrativa de un personaje femenino. ¿Por qué decidimos dejar de lado datos puntuales de historias individuales? Porque vamos a hacer un ejercicio, riesgoso por cierto: vamos a tratar de analizar esos textos con instrumentos ideados para escritores profesionales. Si logramos "hacer hablar a los textos" con esos instrumentos, si logramos poner de manifiesto que estos niños enfrentan algunos de los desafíos propios de la construcción del discurso literario y logran, aunque sea en algunas partes del texto, producir los efectos que se esperan de un escritor experimentado, habremos puesto de manifiesto posibilidades discursivas de alumnos de nivel primario que generalmente se estiman fuera de su alcance, en particular cuando se trata de alumnos de medios socioeconómicos marginales como los que presentamos aquí. Aunque esas dificultades enfrentadas no resulten en soluciones bien logradas, seguramente aprenderemos mucho acerca de las razones que, en el mismo texto, son puestas de manifiesto como obstáculos difíciles de superar. Incluso podremos aprender de aquellos casos en donde las dificultades son contorneadas o a veces evitadas.

Al hacer este ejercicio de análisis no olvidaremos al autor, pero lo trataremos de una manera peculiar. Por una parte, al tomar en cuenta dos versiones del mismo alumno (primera y última versión) –algo que desarrollaremos en el capítulo 5– este autor aparecerá a través de sus versiones con su intencionalidad propia: qué es lo que conserva, qué es lo que modifica y cómo lo modifica nos informa sobre el trabajo de revisión del texto, que es un trabajo con una dimensión diacrónica, ajena al análisis de textos acabados, publicados. Por otra parte, el autor aparecerá en una perspectiva evolutiva, ya que los autores de los que vamos a ocuparnos tienen entre 9 y 11 años, un intervalo de edad que de ninguna manera puede considerarse como el inicio y el fin de un proceso que, además, está influido por la intervención didáctica. La figura del autor de la que vamos a ocuparnos no tiene, entonces, una dimensión individual, pero tiene una doble dimensión evolutiva: la evolución del grupo de niños estudiados a través de sus diferencias de edades; la evolución de cada autor a través de las dos versiones de su texto, producidas en el transcurso de un mismo proyecto escolar.

1.3. SER PERSONAJE Y AL MISMO TIEMPO NARRADOR

La distinción abordada entre historia, narración, relato, focalización y modalización de la voz corresponde a la forma de construcción de la generalidad de los relatos de ficción en cualquiera de sus variedades. En este libro abordaremos un tipo particular de relato sometido a una restricción específica: cuentos tradicionales contados por uno de sus personajes. Se trata de relatos de estructura canónica y, por lo tanto, de una voz narrativa ulterior al desarrollo de los sucesos, un mundo creado con rasgos muy definidos, personajes arquetípicos. Pero la consigna de escritura planteaba: "escribir desde el punto de vista y la voz de uno de los personajes de la historia elegida". En este caso, se hace necesario elaborar un complicado desdoblamiento: el yo que cuenta será personaje en el plano de la historia y narrador en el plano de la narración. Contar desde un "yo protagonista" supone que personaje y narrador sólo pueden acceder a su propia interioridad y a la que infieren de los demás personajes a partir de su comportamiento o sus exteriorizaciones. Ahora bien, el "yo" (en tanto personaje) interactúa con los demás actores en el plano de la historia. Ese mismo "yo" (en tanto narrador) sólo refiere discurso al potencial lector y de ningún modo interactúa con los personajes de la historia. El inicio del relato de Cristian (11 años) contando "Caperucita Roja" desde la voz del lobo puede ejemplificar este necesario y complicado desdoblamiento:[1]

Desde aquí, en lo más profundo del infierno, les habla el lobo. Con mucho hambre porque siempre, a la hora de comer a los personajes, una casa de ladrillo o un cazador me lo impiden. Una de las muchas veces que me sentí avergonzado fue cuando intenté comerme a esa dulce y despiadada niña llamada, Caperucita Roja. […]

Cristian elabora un narrador que cuenta la historia desde un momento de reconstrucción posterior a todo lo vivido con Caperucita Roja. Esta posición de la voz –ulterior al desarrollo de los sucesos, típico de los relatos tradicionales– lo

habilita para llamar a Caperucita por su nombre completo desde el inicio. Un poco más adelante en el relato el nombre de la niña vuelve a aparecer:

[…] En poco tiempo llegué a la casa y con la mano floja, toqué a la puerta. Una vieja contestó:

–¿Quién es? Con voz afinada le dije: –Yo, tu nieta. Hasta ese momento no sabía el nombre de la niña pero, entonces, la abuela dijo: –¿Eres tú, Caperucita Roja? Yo le contesté que sí y al siguiente segundo me dio la clave para abrir la puerta. […]

Cristian es capaz de distinguir el rol del lobo como narrador y como personaje de la historia. En tanto narrador, ya nos avisó en el inicio del relato –desde una posición ulterior al desarrollo de los sucesos– que sabe cómo se llama la niña. En el marco de la historia, el lobo –en tanto personaje– limita sus saberes de narrador y se las ingenia para que la abuela de Caperucita devele el nombre de la pequeña.

Iniciar y cerrar un relato tradicional desde la voz y la mirada de alguno de sus personajes plantea problemas discursivos y desafíos conceptuales no previstos en la historia de referencia. A su vez, cada historia tradicional supone problemas discursivos particulares. No es lo mismo si quien cuenta sobrevive a lo largo de todo el relato que si sufre la muerte o estados de inconciencia. En estos dos últimos casos, el autor del relato se enfrenta al problema de cómo mantener la voz de quien narra. ¿Podrán los alumnos advertir que pueden mantener viva la voz del narrador aunque el personaje sufra la muerte o esté en estado de inconciencia? ¿Serán capaces de establecer esas diferencias cuando narrador y personaje coexisten en una misma figura? Si fueran capaces de advertir esta necesaria distinción ¿cómo lograrán articular el plano de la narración con el plano de la historia para que el relato aparezca como una unidad interesante para el lector? (Recordemos que –salvo en el capítulo 6– sólo vamos a ocuparnos de ese lector imaginado por el autor y no de los lectores reales. Lo que vamos a analizar son relatos escritos. Por lo tanto, sólo es posible interpretar las alusiones al lector a través de las marcas del autor en los textos.)

Retomemos el inicio del relato de Cristian (11 años) para analizar de qué modo

crea alternativas discursivas a tales problemas. Este alumno inicia su relato desde “el más allá” como consecuencia de la muerte del lobo –en tanto personaje de la historia– a manos del cazador:

Desde aquí, en lo más profundo del infierno, les habla el lobo. Con mucho hambre porque siempre, a la hora de comer a los personajes, una casa de ladrillo o un cazador me lo impiden. […]

Este inicio de relato ubica la voz narrativa desde un espacio dirigido exclusivamente al lector imaginado. Dado que el lobo ha muerto ya no interactúa como personaje con los demás actores de la historia y puede comentar al lector sus impresiones acerca de lo ocurrido una vez que todo ha culminado. Cristian enfrenta el desafío de tornar interesante un relato conocido que decide contar desde una temporalidad ulterior para una reconstrucción completa de los hechos. Al tratarse de una narración en primera persona, el lector podría anticipar que se trata del sobreviviente de una historia que, además, es muy conocida por los destinatarios. Para sorprender al potencial lector recurre al humor y a la intertextualidad: si creímos que era un sobreviviente en sentido estricto, no lo es porque el lobo nos habla desde el infierno; si creímos que era sólo el lobo de la historia de Caperucita, nos sorprende avisando que también es el lobo de otras historias tradicionales, por ejemplo, de la historia de “Los tres cerditos”. Como consecuencia, el lobo –en tanto narrador– se exhibe en el discurso como “personaje” de otros relatos tradicionales que supone conocidos para el lector: “a la hora de comer a los personajes, una casa de ladrillo o un cazador me lo impiden”. Se trata de un narrador que se ficcionaliza y se exhibe como tal haciendo referencia explícita a sus destinatarios: “Desde aquí, en lo más profundo del infierno, les habla el lobo”. Además, no se trata sólo del lobo que sufre y/o genera padecimientos a otros actores en el marco “real” de los sucesos narrados. Es un narrador que se considera a sí mismo y a los otros actores como “personajes”. Desde el comienzo de su relato, Cristian entra de lleno en el plano de la narración para dar pie después a los sucesos de la historia que motivaron su condena en el infierno. Al mismo tiempo, el narrador aporta matices a su relato presentando a Caperucita como una niña “dulce” (la versión que todos los lectores comparten) pero “despiadada” (una versión inédita que sitúa al lobo como víctima de la pequeña), intentando quizá generar compasión en los

potenciales lectores al referirse a Caperucita como una niña cruel que no permite al pobre lobo saciar su natural ferocidad.

Tomás (11 años) también nos sorprende con su inicio de “Caperucita Roja” desde un lobo maltrecho pero sobreviviente:

Bueno, estoy en el hospital sacándome las benditas piedras de mi glotona panza. En mi vida he fracasado en todas: en los siete cabritos, en los tres chanchitos, pero el fracaso más grande fue con Caperucita Roja. Todo fue así […]

El narrador creado por Tomás ubica su voz también desde un espacio diferenciado del plano de la historia. Aunque no se trata de “el más allá” de Cristian, el hospital se plantea como un espacio ignorado por los demás personajes de la historia y, por lo tanto, da información dirigida exclusivamente a los lectores. También sorprende al lector creando un espacio que no corresponde al mundo de los relatos tradicionales.

Hasta ahora hemos analizado cómo en una misma figura pueden coexistir la voz del narrador y la voz del personaje. Estas dos voces en coexistencia tienen destinatarios diferentes y, sin embargo, es preciso que se articulen en un relato único. La distinción y articulación entre el plano de la narración y el de la historia también se hacen necesarias al considerar las dimensiones espacial y temporal. Comencemos analizando las particularidades de lo espacial. Ya comentamos que el “más allá” de Cristian y el “hospital” de Tomás son dos espacios propios del narrador que quedan al margen de los personajes de la historia. En la mayoría de los relatos que presentamos en este libro, el espacio de la narración y el de la historia aparecen superpuestos dado que la figura que cuenta coincide con la del personaje que protagoniza los acontecimientos. Por ejemplo, Diego (10 años) cuenta “Caperucita Roja” desde la voz de la niña y enfrenta la dificultad de contar el tránsito de Caperucita por la panza del lobo, un episodio inexistente en las versiones canónicas, pero que resulta posible incluir en un relato contado desde Caperucita. En este fragmento, que corresponde a la segunda versión, comenzamos a introducir ciertas peculiaridades en la transcripción que son detalladas en el anexo 2:

[…] De repe(nte) vi que entraba por un túnel en donde estaba oscuro y olía muy mal. Comencé a gritar muy fuerte sólo sentía que me movía de un lado hacia el otro, estaba muy asustado pero de repente escuché una voz conocida que me dijo –Caperucita quedate tranquila que estoy a tu lado. Era mi abuelita que estaba conmigo entonces le pregunté,

–¿Dónde estamos abuelita -Estamos en la panza del lobo Caperucita. Después escuchábamos ronquidos muy fuertes y ¡un golpe! Con mi abuelita nos tomamos de la mano y esperábamos solamente un milagro. Luego vimos una luz y una mano extendida que nos ayudó a salir de ese horrible lugar […]

Diego intenta involucrar al lector a través de las sensaciones. Apela a lo visual, lo olfativo, lo propioceptivo y lo auditivo para recrear un ámbito, un espacio que no se explica sino que "hace sentir al lector en medio de los hechos".[2] La intención parece consistir en contar una historia conocida con la emoción de atravesar –casi de la mano de Caperucita– el espacio incierto que recorre en este episodio. Los escritores profesionales recurren, en ocasiones, a informadores* cuando deciden restringir la información aportada por algunos de los personajes e incluso por la voz narrativa. Diego cuenta el tránsito de la niña por la panza del lobo acotando la información aportada por Caperucita como personaje y como narradora. Delega en informadores (visuales, olfativos, propioceptivos y auditivos) el aporte de indicios cuyo significado queda a cargo del potencial lector. Esta restricción de la información –tanto del personaje que experimenta los sucesos como de la narradora que los cuenta– acorta la distancia entre el lector y el desarrollo de los sucesos en el relato. Cristian y Tomás recortan un espacio propio para el narrador en el que se ubican una vez que todos los hechos de la historia han culminado. En ese sentido, la distancia entre el lector y los hechos es mayor. En el caso de Diego, el lector aparece como un testigo del malestar de Caperucita como personaje, dado que se trata de una voz narrativa instalada en el mismo espacio del suceder de los acontecimientos. Como consecuencia, la distancia entre el lector y lo narrado es menor que en los relatos de Cristian y Tomás.

La dimensión temporal también marca las diferencias y articulaciones entre el plano de la narración y el plano de la historia. En el caso de Tomás, el lobo narrador inicia el relato desde un presente de hospitalización: "Bueno, estoy en el hospital sacándome las benditas piedras de mi glotona panza" e introduce, un

poco después, el pasado de los sucesos acaecidos: “Todo fue así”. Cristian abre y cierra su relato desde el presente:

Desde aquí, en lo más profundo del infierno, les habla el lobo. Con mucho hambre porque siempre, a la hora de comer a los personajes, una casa de ladrillo o un cazador me lo impiden.

[…] Bueno, el horario de descanso terminó. Iré a sufrir otra vez al fuego. Otro día les cuento otras historias, ¡chau!

El presente acerca las distancias. No se trata aquí de la distancia entre el potencial lector respecto de los hechos que se cuentan –tal es el caso del relato de Diego– sino de la distancia entre el narrador y su lector imaginado. Los lobos de Cristian y Tomás parecen intentar un acercamiento de la distancia para conquistar la complicidad del lector. Ambos juegan con el humor a través de los vínculos intertextuales de un lobo que aparece como personaje en diversas historias tradicionales. Cristian presenta a Caperucita como una niña “despiadada” que no le permite saciar su hambre y Tomás presenta a un lobo glotón que ha fracasado en la concreción de sus planes. Intentos de generar –desde el presente– la compasión y la complicidad del lector ante un personaje dispuesto a la tarea poco meritoria de devorarse a una niña y a su abuela.

La historia también exige sus propios tiempos para desplegarse. Algunas veces, los alumnos, por medio de la figura de su narrador, sintetizan los hechos a través de sumarios y, otras veces, los expanden haciéndolos durar y acercando la distancia entre el potencial lector y los sucesos. Tal es el caso de las escenas como las concibió Romina (11 años) contando desde Gretel la sorpresa ante la anciana de la casa de dulces convertida en bruja:

[…] Al otro día cuando me desperté mi hermano no estaba en la cama. Yo me levanté sin que se diera cuenta la anciana y vi que Hansel estaba encerrado en una jaula. Rápidamente me acosté y me hice la dormida. La anciana dio un grito fuerte para que me levantara. Me di cuenta que la anciana era una bruja mala. Ella me mandó a cocinar para que mi hermano engorde. Cada día, la bruja le

pedía a Hansel el dedo para fijarse si estaba gordo y él le mostraba un huesito de pollo. Un día, la bruja se levantó enojada y decidió comérselo.

–Aunque esté gordo o flaco, me lo como igual– dijo […]

Lo contado se expande, se lo desarrolla en fases y se crea suspenso. Se exhiben los hechos en su propio desarrollo ante el lector. El proceso narrativo también se señala a través de variados marcadores temporales (señalados en negrita en el fragmento transcripto).

Los alumnos también utilizan otros procedimientos empleados por los escritores profesionales para acercar la distancia entre los sucesos narrados y el potencial lector: la inclusión del discurso directo entre los personajes que puede transformar un sumario de sucesos a cargo de la voz narrativa en escenas protagonizadas por los personajes que participan de viva voz. La articulación entre el discurso de la narradora y el discurso que los personajes sostienen entre sí en el relato de Diego (10 años) agrega datos esclarecedores acerca del lugar de los hechos y de quienes los protagonizan:

[…] de repente escuché una voz conocida que me dijo -Caperucita quedate tranquila que estoy a tu lado. Era mi abuelita que estaba conmigo entonces le pregunté, –¿Dónde estamos abuelita –Estamos en la panza del lobo Caperucita […]

Dar la palabra a los personajes participantes de la historia plantea para la voz narrativa asumida por los alumnos diversos problemas enunciativos. Si, además, lo que se cuenta supone aportar información al lector que es preciso ocultar a algún personaje de la trama, el problema puede llegar a convertirse en un desafío conceptual de proporciones considerables para los alumnos. Así ocurre, por ejemplo, al escribir los episodios de los diversos engaños que ocurren en “Caperucita Roja”, cuando se cuenta desde el lobo: engaño a Caperucita en el bosque, a la abuela de la niña y a Caperucita en la casa de su abuela. En cambio, si la que cuenta es Caperucita, los alumnos enfrentan el problema de mantener la necesaria ingenuidad propia del perfil de Caperucita y –al mismo tiempo–

proporcionar indicios al lector que le permitan reconstruir el engaño del que la niña es objeto. Veamos cómo afronta Cristian (11 años) algunos de estos problemas contando desde el lobo:

[…] Yo la seguía por lo más verde del bosque mirando como la linda y cariñosa niña iba paseando con una canasta.

Me acerqué para preguntarle a dónde iba: –¿A dónde vas, mi pequeña niña? –A la casa de mi abuela que está muy enferma– me contestó. Entonces me preguntó cuál era el camino más corto. –El de la izquierda– le dije y se marchó. Yo fui por el camino de la derecha que, en realidad, era el más corto.

En poco tiempo llegué a la casa y con la mano floja, toqué a la puerta. Una vieja contestó:

–¿Quién es? Con voz afinada le dije: –Yo, tu nieta. Hasta ese momento no sabía el nombre de la niña pero, entonces, la abuela dijo:

–¿Eres tú, Caperucita Roja? Yo le contesté que sí y al siguiente segundo me dio la clave para abrir la puerta. Entré y me comí a la abuela.

Tenía que pensar cómo disfrazarme para que Caperucita no me descubriera. Me puse un camisón, un gorro que me iba sobresaliente y me acosté en la cama. […]

Al escenificar el encuentro del lobo con Caperucita, Cristian –a través de su narrador– recurre al discurso directo para hacer suceder los hechos. A veces, al otorgar la voz a los personajes suele evitarse toda aclaración destinada al lector. No es el caso de Cristian que incluye variadas referencias acerca del engaño a Caperucita en el bosque y a la abuela de la niña. Además explicita la modalidad que asumirá el engaño a Caperucita en la casa de la abuela (véanse los destacados con negrita en el fragmento transcripto). Los engaños explícitos y las referencias a la simulación (“con la mano floja, toqué a la puerta” y “con voz afinada le dije”) son comentarios dirigidos exclusivamente a los lectores y nunca a los demás personajes ante quienes es preciso ocultar tales engaños y actos de simulación. Estos y otros problemas discursivos serán analizados en el capítulo

4.

En todos los relatos, los alumnos enfrentan el problema de definir cuánto saben sus narradores sobre los sucesos y cuánto informar acerca del mundo interno de los personajes, incluido el del la voz que cuenta, en tanto actor de la historia. Recordemos que se trata de relatos en primera persona en que se produce un desdoblamiento entre quien cuenta y quien protagoniza los hechos. Según quién cuenta habrá episodios inexistentes que podrán ser incluidos –tal es el caso del narrador de Diego contando el tránsito de Caperucita por la panza del lobo–, episodios ineludibles que, al no ser protagonizados por quien asume la voz en el relato, tendrán que ser repuestos de algún modo para que la historia canónica sea identificada por los lectores: tal es el caso de "Blancanieves" contada desde el príncipe del bosque o de "Caperucita Roja" contada desde el leñador. Martín (10 años) asume el desafío de contarnos "Hansel y Gretel" desde un pájaro del bosque. Adopta una perspectiva tangencial –al estilo de lo que clásicamente se ha denominado un narrador testigo– en que el narrador no tiene acceso al mundo interno de los demás personajes, a menos que se lo comuniquen o que él pueda realizar inferencias o preguntas pertinentes. Veamos un fragmento de su relato:

Ese día salí del nido y me encontré con Hansel y Gretel que iban hacia el bosque. Los seguí muy ligero y de repente, vi que estaban tirando piedras plateadas. En ese momento me pregunté: –¿Para qué estarán tirando piedritas? Vi que estaban juntando leña, después siguieron las piedritas que habían tirado y se volvieron a su casa. Cuando llegaron, escuché que la madrastra les decía que al día siguiente volverían a traer leña. Por la mañana, Hansel y Gretel no agarraron piedritas plateadas, sino pan y fueron tirando las miguitas por el camino. Como eran tan exquisitas me las fui comiendo […]

En este relato, Martín –a través de su pájaro narrador– incluye dos elementos centrales de la historia de "Hansel y Gretel": las piedritas plateadas y las migas de pan. El narrador sólo se pregunta acerca del significado de las piedras y describe lo que los niños hacen con ellas y las migas de pan, pero de ningún modo puede anticipar las profundas consecuencias que tendrá en la historia el hecho de que el propio pájaro se devore las migas que los niños arrojan por el camino.

Cómo caracterizar a la voz que cuenta y –desde la posición asumida– caracterizar a los actores de la historia es un desafío discursivo que suele hacer oscilar la modalización de los relatos entre la asepsia y la fuerza de la voz que cuenta asumiendo su propia postura ante los hechos y los personajes. Griselda (11 años) en su relato de “Cenicienta” otorga la voz narrativa a la hermanastra de la protagonista. Un profundo sentimiento de envidia y rivalidad atraviesa su discurso. Veamos el inicio y los episodios finales:

Yo era una señorita de clase y esa mugrienta me hizo su sirvienta. Es una desgraciada, se aprovecha porque ahora es la princesa. Mientras limpio les voy a contar lo que pasó

[…] Me contaron que el príncipe fue a buscarla y le pidió que se casara con él. Decidimos asistir a la boda. Cuando entró Cenicienta no lo pude creer. ¡Una chica tan bruta y grosera no puede ser una princesa! El rey dijo que si alguien no intercedía por mi madre y por mí nos mandaría a matar por tratar mal a la princesa. Nadie hablaba, ni siquiera mi hermana, hasta que abrió la boca. Dijo que no nos mataran pero que nos trataran como nosotras la tratamos a ella. Y así fue, miren como terminé.

Como otros casos antes presentados (Cristian y Tomás), Griselda también incluye el presente en parte del inicio de su discurso, quizá en el intento de acercar la distancia de la narradora con el lector imaginado (“Es una desgraciada, se aprovecha porque ahora es la princesa. Mientras limpio les voy a contar lo que pasó”). Desde esa cercanía que garantiza el presente procura conquistar la complicidad del lector descalificando a Cenicienta por contraste con su propio nivel social de origen (“Yo era una señorita de clase y esa mugrienta me hizo su sirvienta”, “¡Una chica tan bruta y grosera no puede ser una princesa!”) y generando compasión ante su situación actual (“me hizo su sirvienta”, “Mientras limpio les voy a contar lo que pasó”, “miren como terminé”).

En otros casos, la modalización del discurso del narrador se produce a través de la explicitación –a cargo de la voz que cuenta– de las intenciones que ciertos personajes dejan entrever. Evelyn (10 años) cuenta “Hansel y Gretel” desde la voz de Hansel y por momentos delega la voz en los personajes, retomando

después el discurso para interpretar sus intenciones:

[…] En cierto lugar del bosque muy lejos de casa nuestro padre nos encendió una pequeña fogata y dándonos un trozo de pan, nos dijo que esperemos en ese lugar mientras él y su mujer, se dirigían a recoger más leña. Más tarde como no regresaban le dije a Gretel que ya era hora de regresar a casa con el rastro de las piedras.

Al llegar a casa nuestra madrastra nos regañó diciendo: -¡Niños desobedientes, les dijimos que esperen, pero como siempre, hacen los que se les da la gana! Yo creo que lo hizo disimuladamente, sé muy bien lo que tramaba. […]

Comentarios como los que se resaltan en el fragmento anterior están claramente dirigidos al lector y ponen en evidencia la posibilidad de los alumnos de articular el plano de la historia con el plano de la narración. En este caso, interpretando para el lector las intenciones de la madrastra de los protagonistas.

Describir el comportamiento de ciertos personajes también contribuye a caracterizarlos y, por contraste, a posicionar la voz que asume el relato. Érika (9 años) cuenta, desde el punto de vista y la voz de Cenicienta, el momento en que reciben la noticia del baile que se realizaría en el palacio:

[…] Cuando estaba en la cocina haciendo los quehaceres de la casa escuché tras la puerta el ruido de un carruaje. Allí venían los ayudantes del rey, con el mensaje de que el rey organizaba un baile y estaban invitadas. Ellas estaban felices, durante una semana no comieron, se miraban de pie a cabeza para ver si engordaban, cada minuto, y rompieron doce cordones para ajustar sus vestidos […]

Érika –a través de la voz de su narradora– procura dejar en claro a los lectores el lugar que ocupa Cenicienta –como personaje– en la casa respecto de sus hermanastras. A partir de la descripción del comportamiento de las hermanastras

se infiere que intentarán conquistar al príncipe en el baile y que, para lograrlo, asumen resguardar las apariencias más allá de las reales posibilidades. En el capítulo 3 se tratan estos y otros problemas discursivos relacionados con la construcción del perfil de la voz que cuenta y, desde allí, la configuración de los actores de la historia.

1.4. PROBLEMAS DISCURSIVOS DE LAS DIFERENTES HISTORIAS

Las cuatro historias tradicionales propuestas a los alumnos comparten, como era previsible, muchos rasgos comunes. Pero también presentan aspectos singulares que, a la hora de escribir el relato desde la voz y la mirada de alguno de los personajes, plantean problemas discursivos peculiares.

1.4.a. ¿Quién cuenta y desde dónde cuenta?

Por tratarse de relatos tradicionales con estructura canónica, la voz que narra es siempre ulterior al desarrollo de los sucesos. No obstante, las cosas cambian según quien cuente: el lobo y Caperucita corren peligro de muerte o de estado de inconciencia (depende de la versión que se adopte). El destino de inconciencia en una parte de la historia también es compartido por Blancanieves. La consecuencia de estas particularidades para la voz narrativa es que, en algún punto del relato, Caperucita, el lobo y Blancanieves no podrán seguir contando el paradero propio y/o el de los otros. Estas restricciones llevan a crear otras posibilidades: por ejemplo, contar desde “el más allá” si la muerte es la opción elegida. Tal vez la información narrativa no vivida por quien cuenta, en tanto personaje, sea repuesta por otros participantes de la trama que relatan lo sucedido a quien estuvo inconciente y, de paso, al lector. Ya vimos que algunos alumnos son capaces de crear alternativas que nos sorprenden. Otras sorpresas nos esperan en los próximos capítulos.

La muerte o la inconciencia de los personajes son problemas enormes, pero no son los únicos problemas discursivos por resolver. Si quien cuenta es un personaje que no atraviesa todos los espacios narrativos ¿cómo cuenta los otros episodios centrales de la historia?

Caperucita y el lobo, como protagonistas ineludibles en “Caperucita Roja”, por momentos ocupan el mismo espacio narrativo pero también ocupan espacios narrativos alternados: Caperucita está en su casa recibiendo instrucciones de su madre, mientras el lobo anda por el bosque al acecho de alguna presa; Caperucita se detiene a juntar flores por el bosque, a instancias del lobo, o toma el camino más largo mientras el lobo toma un atajo y se encuentra antes con la abuela de Caperucita. Lo mismo sucede con “Blancanieves”: la madrastra desarrolla sus planes de asesinato de la joven mientras ella intenta refugiarse en la casa de los enanos. Si los enanos son narradores, ellos trabajan en las minas mientras la madrastra intenta concretar sus macabros planes ante Blancanieves. Esta alternancia obliga al narrador a omitir los espacios narrativos no transitados como personaje y, quizás, a reponerlos –de formas más o menos verosímiles–

para el lector.

En “Hansel y Gretel”, los niños como protagonistas principales no desaparecen del relato en ningún momento. No sólo son sobrevivientes en todas las versiones sino que atraviesan de manera conjunta casi todos los episodios. Ambos protagonistas recorren juntos los caminos de su infortunio. Aunque la voz narradora sea la de Hansel o la de Gretel, ambos estarán enterados de aquello que los amenaza y asumirán juntos, aunque con sus propios rasgos de personalidad, los avatares de sus decisiones. Algo similar se reitera en “Cenicienta”; salvo el episodio del encuentro de la muchacha con su hada madrina, los demás espacios narrativos son compartidos entre Cenicienta, su madrastra y hermanastras.

Anticipábamos entonces, en los relatos inspirados en Hansel y Gretel o Cenicienta, menores dificultades de mantenimiento de la voz y la mirada elegidas y de reposición de episodios. En cambio, en los relatos correspondientes a “Caperucita Roja” y “Blancanieves”, suponíamos una mayor dificultad para resolver el mantenimiento de la voz y la mirada elegidas así como la reposición de episodios no vividos.

Los episodios centrales no vividos se pueden reponer a través de lo que otros cuentan al personaje que asume la posición de narrador o bien se pueden elidir. En este último caso, ¿cómo conservar la naturaleza del relato evitando que se convierta en otra historia?

1.4.b. ¿Cómo cuenta y a quién cuenta?

En todas las historias consideradas, los personajes son arquetípicos y antagónicos: el lobo es feroz y astuto, Caperucita es ingenua, Hansel es perspicaz, Gretel se atemoriza fácilmente, Cenicienta y Blancanieves son vulnerables e ingenuas, las madrastras son malvadas. El padre de Hansel y Gretel ocupa el lugar de mayor ambigüedad (véase 3.4.c). En todas las historias se juega el "ser" y el "parecer". El lobo finge ser amable ante Caperucita y finge ser Caperucita ante la abuela de la niña. Hansel y Gretel fingen ante su padre y la madrastra no saber acerca del inminente abandono; la bruja malvada finge al comienzo ser una dulce abuela ante Hansel y Gretel. La madrastra de Blancanieves finge ser una indefensa anciana del bosque. Cenicienta finge ser una bella princesa en el baile.

En "Hansel y Gretel", los hermanos conocen desde el principio los planes de abandono de sus padres, la bruja oculta por breve tiempo sus intenciones hacia los niños ya que pronto encierra y quiere hacer engordar a Hansel para comérselo. En "Caperucita Roja", el lobo –como actor– necesita mantener ocultos sus planes hasta último momento, aunque los declare para el lector. Caperucita, como la niña indefensa de la historia, debe mantener durante todo el relato su ingenuidad, aunque necesite dar indicios al lector sobre la ferocidad del lobo. En "Blancanieves", la anciana del bosque necesita mantener ocultos sus planes ante la muchacha para lograr la confianza de su víctima y Blancanieves necesita mantener su ingenuidad para que los intentos de asesinato tengan lugar. Cenicienta tiene poco que ocultar (sólo su identidad en el episodio del baile) mientras las hermanastras manifiestan abiertamente su crueldad y luego su envidia.

Dependiendo de quién cuenta, se hacen saber o se ocultan cosas diferentes a los demás personajes en el marco de la historia y se hacen saber (o no) ciertas cosas al lector. Si el narrador decide ser cruel, quizás intente complicidad con el lector y apele a una compresión de sus ineludibles razones. Si el narrador decide mantener ingenuidad, quizá conquiste la compasión del lector o su irritación más profunda. Considerar los efectos del saber, del hacer saber y cómo hacerlo ante

los lectores representa serios problemas discursivos.

La consigna de trabajo proponía entonces desafíos discursivos tanto respecto de la voz como de la mirada narrativas en los relatos, pero esos desafíos asumen características peculiares según la historia elegida y el personaje que los niños eligieran como narrador. Una misma propuesta, rutas alternativas, todas desafiantes.

Al enfrentar los diversos problemas discursivos que plantean las distintas historias tradicionales tomadas como referencia, algunos alumnos pusieron en evidencia la posibilidad de utilizar en sus escritos recursos propios de escritores profesionales. Todos los niños intentaron soluciones inteligentes aunque no siempre lograron producir relatos que las integren de modo enteramente satisfactorio. Un propósito central del presente libro consiste en caracterizar e intentar dar cuenta del significado de los intentos discursivos de los alumnos, tanto de los más elaborados como de los menos elaborados.

[1] A partir de aquí ponemos en negritas, aquello que, en un fragmento citado, es objeto de análisis. En otras ocasiones utilizaremos el contraste entre subrayado y negritas con propósitos específicos (veáse 2.3 en el capítulo siguiente).

[2] Esta imagen corresponde a Ray Bradbury (1995) cuando sobre la escritura comenta: “Si el lector siente el sol en la carne y el viento agitándole las mangas de la camisa, usted tiene media batalla ganada. Al lector se le puede hacer creer el cuento más improbable si, a través de los sentidos, tiene la certeza de estar en medio de los hechos. Entonces no se rehusará a participar…” (p. 39).

Capítulo 2

Problemas vinculados a la focalización

Contar desde un punto de vista acotado un relato que circula desde hace siglos de manera omnisciente es un desafío para las posibilidades discursivas de los alumnos. El desafío consiste en elaborar de maneras diversas y originales la brecha entre lo que se sabe de la historia elegida y lo que es posible hacer saber a los lectores desde el tamiz del personaje que asumirá la voz narrativa.

Analizaremos las soluciones de los alumnos a diferentes problemas discursivos vinculados a la focalización. A través del análisis de sus escrituras, intentaremos poner en evidencia el esfuerzo conceptual que realizan los niños. Los fragmentos de relato que se incluyen en este capítulo corresponden a todas las historias consideradas. Sólo indicaremos si se trata de la primera versión (V1) o de la versión después del proceso de revisión (V2) cuando la comparación entre ambas resulte pertinente. Las soluciones que se abordan corresponden a problemas que atraviesan a todas las historias, a pesar de las particularidades derivadas de su mundo creado, su estructura argumental, la organización de sus tramas y los personajes que las protagonizan.

2.1. ABRIR EL RELATO

Los relatos tradicionales se caracterizan por ciertos inicios canónicos (“Había una vez”, “Érase una vez”) que marcan, por un lado, un rasgo estructural relacionado con la ulterioridad de la voz narrativa que cuenta los sucesos una vez que han culminado y, por otro lado, la referencia a ese tiempo remoto desde el cual se ubica, distendido, el clásico narrador omnisciente en tanto no ha sostenido vínculo alguno con los personajes de la historia. Contar desde la focalización de un personaje que asume la voz narrativa plantea dificultades que no siempre los alumnos alcanzan a prever. Mantener un inicio que hace referencia a un tiempo remoto supone que el personaje que cuenta ya ha crecido y obliga a elaborar marcas en el discurso que distingan el tiempo de la narración respecto de los hechos protagonizados, alguna vez, en el marco de la historia. Pretender iniciar con alguna de las fórmulas tradicionales es una trampa fatal. Por ejemplo Rocío (10 años), contando “Blancanieves” desde la protagonista principal, inicia así (V1):

Hace muchos años yo vivía con mi padre […]

Noelia (9 años), contando “Caperucita Roja” desde la protagonista principal, comienza de esta manera en su primera versión (V1):

Un día hace mucho tiempo vivía una niña llamada Caperucita Roja (o sea yo), con mi madre me preparó una canasta llena de comida y dijo que vaya a llevarle la canastita llena de comida con algunos pastelitos a la casa de mi abuela y me dijo que tenga mucho cuidado con el lobo […]

En la V2, Noelia renuncia al “hace mucho tiempo” y conserva el “un día” indefinido:

Un día yo con mi madre estaba preparando una canasta […]

Pero hay algo más en el inicio de la V1 que merece ser comentado. La parte resaltada en el fragmento corresponde al cambio abrupto entre un inicio tradicional a cargo del narrador omnisciente y la introducción del “yo” de la narradora. A partir de allí las marcas de primera persona se mantienen sin problema. Sin embargo, hay otra particularidad que tendremos la oportunidad de analizar en otros textos. Después del paréntesis hay una coma y prosigue: “con mi madre me preparó una canasta”. A primera vista pareciera que hay una preposición introductoria que no tiene nada que hacer en ese lugar; si la suprimimos, la construcción quedaría así: “mi madre me preparó una canasta”. Probemos otra hipótesis: la preposición se vincula perfectamente al verbo “vivir” (yo vivía con mi madre). En ese caso, la expresión nominal “mi madre” podría corresponder a dos construcciones: “yo vivía con mi madre” / “mi madre me preparó una canasta”. (Veremos otro ejemplo de estas construcciones, con una explicación más amplia, en la sección 2.4 de este mismo capítulo). Lo que vale la pena señalar es que, según la primera hipótesis, hay una preposición “de más”; según la segunda hipótesis, hay una construcción nominal “de menos”. Según la primera hipótesis hay algo para eliminar; según la segunda hipótesis, hay que agregar algo (repetir “mi madre”). Por eso hay que ser tan cuidadosos al analizar los textos infantiles.

En el total del corpus hay un único texto que conserva un inicio tradicional y consigue, a pesar de ello, un efecto razonable. Su autor es Mariana (11 años) quien, narrando desde el lobo, inicia así:

Érase una vez un bosque en el que me encontré con una niña muy ingenua que estaba recogiendo flores […]

Con respecto a un bosque, objeto de la naturaleza de larga duración, es posible plantear un tiempo remoto que es incompatible con la corta duración de la juventud de las protagonistas de estas historias (incluido el único protagonista masculino, Hansel, que de todas maneras circula en la literatura de la mano de su hermana Gretel).

Si esa marca temporal remota se omite, es preciso tomar decisiones inéditas no contempladas por la historia canónica de referencia. Dos soluciones son las que predominan en el corpus: iniciar con un indicador temporal indefinido (“un día”, “una tarde”, “una mañana” o “una noche”) o inaugurar el texto con una afirmación del yo encargado de narrar la historia, el cual ofrece al lector una cierta caracterización de sí mismo (“Yo era un lobo muy hambriento y astuto y vi una niña caminando por el bosque”, escribe Ernesto, 9 años) o bien pasa directamente a la acción (“Yo iba caminando muy contento cuando de repente me escuché una vocesita que cantaba”, escribe Douglas, 11 años). En todos estos casos, el primer verbo es invariablemente un pasado imperfecto.

Si bien estos problemas y soluciones son comunes a todas las historias, hay algunos ajustes propios a cada una de ellas. El indicador temporal indefinido, en la historia de “Hansel y Gretel”, es de preferencia “una noche” lo cual es lógico ya que es durante la noche que los hermanos se enteran de los planes de abandono de sus padres. En la historia de “Caperucita Roja” ese indicador temporal indefinido es “un día” o “una mañana”, particularmente cuando la narradora es la protagonista, ya que es preciso iniciar la acción lo más temprano posible para dar lugar a la cantidad de acontecimientos que ocurrirán en una única jornada. Cuando se trata de un lobo narrador, es normal que el vacío de su estómago tenga, desde el inicio del relato, mayor importancia que las horas del día. Eso no excluye los marcadores temporales indefinidos. Pero la mayor diferencia en el inicio del relato de los lobos narradores se sitúa en otra dimensión: o bien se trata de lobos tranquilos, paseando por el bosque, que por casualidad encuentran una niña (como en el ejemplo anterior de Douglas) o bien se trata de lobos hambrientos buscando una presa (como en el ejemplo anterior de Ernesto). En algunos buenos inicios se logra con pocas palabras presentar al animal feroz y a su víctima, como en el texto de Carola (11 años):

Estaba con mucho hambre, cuando vi a una niña rubia, gordita y simpática […]

Unos pocos alumnos son capaces de dejar de lado el pasado remoto de los canónicos inicios de los relatos tradicionales creando alternativas sorprendentes. Santiago (10 años) plantea su relato en un "aquí y ahora" explícito desde el cual se refiere claramente a los lectores potenciales:

Acá estoy bien lleno y fue así que logré llenar mi panza estaba con hambre tirado en el piso cuando vi que había bocadillo y se llamaba Caperucita Roja […]

El "acá estoy" marca un presente desde el cual Santiago, otorgando la voz y la mirada al lobo, sitúa las circunstancias en las que "estaba" y que dieron lugar a la satisfacción que exhibe una vez que todo ha culminado. Esas dos líneas también comunican a los lectores que Caperucita Roja, ya conocida por el lobo una vez que todo ha sucedido, ha sido devorada y que, ni bien apareció en el campo visual del lobo hambriento, se convirtió en su presa ("bocadillo") sin compasión alguna. Se trata de un lobo que no ha experimentado ninguna persecución. Es fácil inferir que no aparece ningún leñador o cazador rescatando a las dos mujeres protagonistas que han sido devoradas por el lobo (lo cual coincide con la versión tradicional de Perrault).

El presente desde el que algunos alumnos instalan su relato logra a veces resultados sorprendentes. Juan (10 años), dando la voz al lobo, inicia así:

Como siempre yo estoy muerto de hambre en el bosque […]

No sólo se trata de un lobo sobreviviente sino también de un lobo para quien el episodio con Caperucita Roja es eso, apenas un episodio. "Como siempre" seguirá "muerto de hambre" y buscando nuevas presas.

Otros alumnos crean lobos narradores que, como personajes, no corren una suerte tan límpida en el relato creado. Esos narradores prefieren convocar la compasión del lector creando lobos fracasados, lobos literarios, lobos, en fin, inofensivos. Uno de ellos es el lobo de Tomás (11 años), al que ya hemos aludido:

Bueno, estoy en el hospital sacándome las benditas piedras de mi glotona panza. En mi vida he fracasado en todas: en los siete cabritos, en los tres chanchitos, pero el fracaso más grande fue con Caperucita Roja. Todo fue así yo iba paseando en el bosque en busca de comida, todos los santos días tomaba sopa ¡sí! sopa, yo quería carne jugosa. Cuando vi a la niña me hizo recordar a Rizos de oro. Yo le pregunté cómo se llamaba y me contestó –Caperucita Roja. […]

Se trata del lobo de varias historias tradicionales que ha protagonizado sin éxito (inclusive la de "Ricitos de Oro" donde, por cierto, no hay lobos sino osos…). Lo que el narrador resuelve con éxito es divertirnos con referencias intertextuales que quizá nunca habíamos considerado, un lobo que recorre infructuosamente distintas historias en busca de sus presas. Este lobo, como el de Santiago o el de Juan, también abre el relato desde el presente. Pero en el caso de Tomás, se trata de un presente de padecimiento, un marco que deja inferir a los lectores la persecución sufrida y las penurias que ha pasado. El lobo ha sobrevivido, Caperucita y su abuela también. Tomás introduce otra dato interesante en su relato: la distinción entre el lobo-narrador que plantea la historia que va a contar desde su presente de malestar y fracaso, y el lobo-personaje, protagonista de la historia ("Yo le pregunté cómo se llamaba y me contestó –Caperucita Roja").

Si Tomás ya nos contó del fracaso del lobo en la apertura del relato ¿por qué hace que el lobo le pregunte a la niña su nombre? Sucede que el lobo que abre el relato no es el mismo que interroga a la niña. El primero es el narrador que conoce y reinventa su versión de los hechos para nosotros, sus lectores. El segundo nunca sabrá de nosotros los lectores, sólo sabe de su hambre, de sus búsquedas, de su hallazgo de esta presa de quien todo lo ignora (incluso su nombre) y a quien intentará devorar. Dejar clara esa distinción a los lectores representa una posibilidad discursiva increíble propia de escritores profesionales.

Cristian (11 años), a quien ya hemos citado en el capítulo 1 (sección 1.3), también pone en evidencia esta posibilidad discursiva en sus relatos.

Los inicios más creativos corresponden a lobos sobrevivientes que inician dirigiéndose a los lectores desde un nuevo espacio narrativo (el hospital o el infierno). Son creaciones de niños que han sido capaces de anticipar, antes de ponerse a escribir, que aunque el lobo, como personaje, muere en la historia o queda sumamente maltrecho (y temporalmente inconciente), debe sobrevivir en el relato para sostener la voz narrativa.

Sin embargo, estos inicios en presente (desde una distancia amplia y no cerca de los hechos) no se limitan a los lobos. Carla (10 años), desde la hermanastra de Cenicienta, apela a los lectores de manera explícita en el presente del relato que inicia así:

Estoy aquí fregando platos, todo por la culpa de esa Cenicienta, ¿les cuento lo que sucedió? […]

Inferimos mucho a partir de estas pocas palabras de apertura. La arrogancia de la hermanastra ha sucumbido, es evidente que no ha logrado “salirse con la suya”. No ha desposado al príncipe y ha perdido sus privilegios. Hace responsable a Cenicienta de sus pérdidas y desde su condición de víctima apela a la escucha de los lectores, interpelándolos directamente (“¿les cuento lo que sucedió?”).

Finalmente, el único relato de “Cenicienta” contado desde la voz y la mirada del hada madrina, también inicia en presente, casi como una narración omnisciente (tratándose de un hada, no tiene las restricciones de la mirada humana). Elizabeth (10 años) inicia su relato así:

Esta historia que voy a comenzar a contar es que yo soy el hada madrina de Cenicienta que yo todos los días la veo a través de una bola de cristal […]

Este inicio tiene fuertes marcas de oralidad por la reiteración del “que” introductorio (“que yo soy” / “que yo todos los días”) propio de una enunciación familiar cara a cara, pero poco eficaz en el discurso escrito.

En “Cenicienta” y “Blancanieves” algunos alumnos deciden, al abrir sus relatos, dar prioridad a la presentación de los vínculos entre los protagonistas del mundo que van a recrear. Es comprensible que sea así porque en el caso de estas dos historias aparece una madrastra y muere un padre antes de que inicie la acción propiamente dicha. Alexandra (10 años) desde Cenicienta nos cuenta:

Al morir mi padre, quedaron como dueñas de la casa mi madrastra y mis hermanastras […]

Estas pocas palabras nos dan idea de la situación de indefensión en que queda sumida Cenicienta después de la desaparición de su padre. Esa indefensión creará las condiciones para que el relato, conocido por todos, tenga lugar. De manera similar, aunque de modo más explícito, lo plantea Micaela (10 años) también desde Cenicienta:

Mi vida llegó a ser muy triste mi mamá murió y mi papá se casó con una mujer malvada […]

En resumen, la apertura del relato en las condiciones que hemos evocado plantea problemas cuya solución no puede obtenerse apelando a los modelos de los relatos tradicionales. Desde el inicio de la tarea, los alumnos son convocados a inventar alternativas discursivas aunque no estén inventando los personajes ni la historia.

2.2. CERRAR EL RELATO

Casi todas las versiones de los cuentos tradicionales que los alumnos tomaron como referencia para elaborar la suya culminan con finales gratificantes para sus protagonistas. Blancanieves y Cenicienta se casan con príncipes; los enanos comparten la felicidad de Blancanieves. Hansel y Gretel se reencuentran con su padre y, en ocasiones, aportan una joya para paliar las necesidades familiares. Caperucita y su abuela son rescatadas casi siempre. Entre las opciones narrativas tomadas por los alumnos, los finales más desconcertantes pueden esperarse de las hermanastras de Cenicienta y de la madrastra de Blancanieves porque fracasan en sus planes, así como del lobo porque es el único destinado a morir o bien a sobrevivir maltrecho a los castigos del cazador.

Es propio de los relatos tradicionales que el narrador cuente los sucesos de la historia una vez que todo ha culminado. La reelaboración de un relato tradicional desde la voz y la mirada de uno de sus personajes supone seguir manteniendo la ulterioridad de la voz narrativa. Cerrar la historia de “Caperucita Roja” es especialmente complicado cuando cuenta el lobo. Si bien él lleva adelante las acciones del relato, al final es quien sufre la acción: ¿cómo cierra la historia si está muerto o ha estado inconciente hacia el final del relato?

Algunos lobos narradores pueden anticipar su destino de muerte o inconciencia y optan por narrar a partir de una perspectiva amplia desde el inicio del relato; dicha perspectiva amplia se retoma nuevamente para cerrar el relato. Veamos el caso del lobo de Tomás (11 años), que ya presentamos en la sección 2.1 de este capítulo, quien inicia y cierra el relato situando la perspectiva desde un hospital de recuperación:

Bueno, estoy en el hospital sacándome las benditas piedras de mi glotona panza. En mi vida he fracasado en todas: en los siete cabritos, en los tres chanchitos, pero el fracaso más grande fue con Caperucita Roja. Todo fue así

[…] Como un despistado me dormí y al despertarme me encontré en la sala del

hospital donde me dijeron que un cazador me había puesto rocas en la panza.

El hospital no es un espacio narrativo previsto por las historias tradicionales (mucho menos el zoológico que veremos enseguida) pero este cambio abrupto hacia un espacio-tiempo presente logra, cuando menos, sorprender al lector invitándolo a seguir una ficción que ha violado, adrede, algunos de sus propios límites.

La mayoría de los relatos analizados muestra una perspectiva del lobo narrador cercana al desarrollo de los sucesos, pero hacia el final se transforma en una perspectiva amplia. Las soluciones intentadas parecen poner en evidencia que los alumnos no anticipan la dificultad de una enunciación cercana al desarrollo de los sucesos y ensayan alternativas o "soluciones de compromiso" más o menos pertinentes que abren el foco de la mirada y la posición de la voz narrativa hacia el final, de tal modo que el narrador pueda seguir sosteniendo el relato. Aparecen diferentes variantes:

– El lobo narrador abruptamente cuenta desde "el más allá" pero como nada en el relato prepara ese salto, el cambio de posición de la voz narrativa pierde efecto. Esto es lo que ocurre con el lobo de Fernando (9 años):

[…] De repente entró un cazado(r) con un hacha y me cortó la panza y fui al otro mundo y estoy contando esta historia desde el más allá.

– El lobo narrador sólo cuenta sobre sí mismo ubicado en el presente y se pierden Caperucita y su abuela. Así lo plantea el lobo de Carola (11 años):

[…] Cuando me desperté me sentí ¡muuuuuuuuuy! pesado y cuando quise levantarme me caí desmayado. Ahora estoy en el zoológico por muerto de hambre.

– El lobo narrador incurre en un deslizamiento y cuenta que todos terminaron felices. El lobo de Pablo (9 años) lo plantea así:

[…] Nosotros los lobos somos tan tontos y no los molesté más. Caperucita el leñador la madre y la abuela fueron felices.

– El lobo se sitúa en el presente, haciendo referencia a Caperucita y a su abuela. El lobo de Juan Carlos (11 años) no ha aprendido la lección:

[…] Hoy estoy en el hospital recuperándome de la herida que el leñador me hizo para sacar a la abuela y a Caperucita. Cuando me recupere, intentaré otra vez, comérmelas.

Otros lobos narradores pueden sostener el relato desde una perspectiva cercana al desarrollo de los acontecimientos y elaborar, sin embargo, soluciones consistentes para el final. El lobo de Leonel (11 años) concluye el relato en un estado de incertidumbre:

[…] Después de despertarme, me sentí pesado y con mucho hambre y no sentía ni a la niña ni a la abuela, ¿me las habrá sacado el hombre? Eso es un misterio que aún no puedo resolver.

Entre los finales elaborados para las versiones contadas desde las hermanastras de Cenicienta aparecen dos opciones. En la primera, Cenicienta las perdona y las desposa con miembros de la corte. En la segunda, perdona la vida a las hermanastras, pero las condena a realizar tareas de limpieza en el palacio.

Griselda (11 años) –ya citada en el capítulo 1 (sección 1.3)– cierra el relato del siguiente modo:

[…] Cenicienta dijo que no nos mataran pero que nos trataran como nosotras la tratamos a ella. Y así fue, miren como terminé.

Griselda, en la voz de una de las hermanastras, apela explícitamente a los lectores a través de las últimas palabras del cierre, en un intento de complicidad que ya aparece desde el inicio.

En algunos relatos se combinan de manera confusa las dos opciones de destino final de las hermanastras, dando por resultado cierres poco verosímiles. Así lo plantea Diana (10 años):

[…] Cenicienta se casó con el príncipe y a mí y a mi hermana nos casó con unos caballeros de la corte. Ahora es al revés Cenicienta disfrutando y yo acá limpiando lo de Cenicienta.

Los cuentos tradicionales imponen un cierre convencional: “y vivieron felices para siempre”, al cual recurren sin problemas muchos de los alumnos que eligen contar estas historias desde los protagonistas principales (los que dan su nombre al cuento). Hemos centrado el análisis en los otros casos, precisamente aquellos donde la voz y la mirada elegidas impiden usar esa fórmula de cierre. Incluso cuando podría haber recurrido a ella, Lautaro (10 años) contando “Blancanieves” desde los enanos del bosque, elabora un final insólito:

[…] Ella y el príncipe se despidieron de nosotros y se fueron a un lugar sin madrastras.

“Un lugar sin madrastras” es, sin duda, lo más parecido al paraíso para una protagonista que ha sufrido tres intentos de asesinato de parte de su propia madrastra envidiosa.

También nos sorprende el final de Jennifer (10 años) quien cuenta “Blancanieves” desde la madrastra. En su relato, la madrastra pregunta al espejo en cuatro oportunidades acerca de la mujer más hermosa del reino. Comprueba reiteradamente que sus planes de asesinato han fracasado (el pedido del corazón de Blancanieves a manos del cazador, el engaño de la cinta en el cabello, el del peine envenenado y el de la manzana envenenada). Después de todos estos intentos, la madrastra vuelve a interrogar al espejo:

[…] me dirigí al castillo a preguntarle al espejo: –Espejito, espejito, ¿quién es la más hermosa? –Tú eres la más hermosa, pero Blancanieves lo es más.

Jennifer finaliza allí su texto. El final abierto resulta enigmático para los lectores. ¿El espejo ya no tiene poder en los territorios del príncipe? ¿El espejo decide ya no revelar el paradero de Blancanieves a la madrastra? ¿Qué hará entonces la madrastra? ¿Realmente Jennifer intentó un final abierto o interrumpió su escritura porque la fatiga la venció después de escribir un muy largo relato de varias páginas?

2.3. DESLIZAMIENTOS DE LA FOCALIZACIÓN

En esta sección vamos a concentrarnos en tres problemas que se presentan al narrar desde un personaje de la historia elegida. Por un lado, no se puede contar todo; hay que restringir lo que el niño, como autor, sabe sobre la historia canónica de referencia a las posibilidades del personaje narrador. Por otro lado, hay que considerar si es necesario reponer la información relativa a los episodios no vividos por el personaje que asume la narración. Cuando se juzga necesario reponer algunos episodios, hay que encontrar la manera de hacerlo, rompiendo necesariamente el orden de los sucesos del relato canónico. Pero además –tercer problema– hay que mantener bajo vigilancia los pronombres personales, las desinencias verbales de persona y los posesivos que eventualmente aparezcan para no perder la "primera persona" propia de la voz asumida.

Llamaremos "deslizamientos de la focalización" (o, de manera abreviada, "deslizamientos") a todos los casos donde aparezcan marcas de violación de las restricciones previamente enunciadas. Con esta denominación estamos introduciendo una perspectiva ajena a la teoría de la enunciación. Esto es así porque dicha teoría analiza textos de escritores profesionales en los cuales, si acaso hay cambios de la focalización predominante, dichos cambios se analizan presuponiendo una intención de utilizarlos para producir ciertos efectos. (Véase, en el glosario, la entrada alteraciones.) Nosotras, por el contrario, analizamos textos de chicos de escolaridad primaria, que apenas si están aprendiendo a enfrentar algunos de los desafíos de la escritura narrativa. Como ya dijimos, también tratamos a estos chicos como autores, pero no podemos perder la dimensión evolutiva a riesgo de sobreinterpretar sus producciones. Por eso tuvimos el mayor cuidado con la transcripción al conservar las marcas de género y número de los pronombres (particularmente de los pronombres clíticos) y las marcas de número de las desinencias verbales. Corregimos la ortografía de palabras porque ése no era el foco de nuestro análisis y para permitir una lectura que no fuera entorpecida por las descalificaciones automáticas que se generan en el lector cuando se ponen de relieve esas desviaciones de la norma ortográfica (Blanche-Benveniste y Chervel, 1969, y Postfacio a la 3ª edición, 1978). Nos abstuvimos de introducir una puntuación evidentemente ausente (tanto como de

eliminar otras) por dos razones fundamentales: en primer lugar, porque la puntuación está lejos de tener la normatividad que tiene la ortografía de palabras y, en segundo lugar, porque la puntuación es una de las marcas que más contribuyen a dar instrucciones al lector acerca de cómo leer el texto (Ferreiro, Pontecorvo y otros, 1996, cap. 4).

Vamos a comenzar analizando las marcas de deslizamiento de la primera persona (yo narrador) a la tercera persona (narrador omnisciente). Estos deslizamientos pueden producirse de manera muy local, en algún fragmento del relato, o bien aparecer a lo largo del relato. El primer ejemplo que vamos a presentar es muy acotado y corresponde al texto de Alexandra (10 años) quien cuenta "Cenicienta" desde la protagonista principal. Estamos en el momento en que Cenicienta, convertida en una hermosa joven, espléndidamente ataviada, llega al baile:

[…] Después de media hora llegó estaban bailando y el príncipe la invitó a bailar. Y de repente me enamoré […]

¿Por qué Alexandra produce esos dos deslizamientos? Por distracción momentánea, sería la respuesta más fácil. Por distracción se puede omitir una letra o graficar una por otra, pero hay bastantes diferencias entre "llegó" y "llegué" y aún más entre "la" y "me". Tentativamente, podríamos imaginar lo siguiente: la narradora es una Cenicienta sucia y mal vestida, mientras que quien llega al baile es una joven resplandeciente. En realidad, es "otra" persona (tanto para sí misma como para sus hermanastras que ni siquiera la reconocen). Quizá sea este sentimiento de "otredad" el que hace difícil a la narradora sostener la primera persona. El encuentro de Cenicienta con el príncipe está narrado en tercera persona (y de manera muy escueta). Recién cuando se ponen en juego los sentimientos del personaje se retoma la focalización elegida.

Hay deslizamientos que se producen ante la dificultad de iniciar el relato desde la voz y la mirada del personaje que asumirá la voz narrativa. Inician desde una focalización cero u omnisciente (deslizamiento) y asumen la focalización apropiada al aparecer en escena el personaje que se constituye en narrador. El caso de Gonzalo (10 años) es ejemplar:

Había una vez una niña, que estaba jugando, que se llamaba Caperucita. La madre le dijo a Caperucita: –Ve a llevarle esta comida a la casa de tu abuelita. Caperucita agarró la comida y se fue a la casa de la abuela, mientras iba cantando, bailando y agarrando flores, detrás de un árbol estaba, yo el lobo, que quería comerme a Caperucita. Fui a decirle: –Hola niña soy el lobo, ¿qué haces por aquí? […]

Este lobo narrador no sabe cómo dar cuenta del primer episodio de la historia. En el inicio, quien narra es un narrador omnisciente pero, a partir del momento en que el lobo, como personaje, entra en escena, el lobo narrador asume la primera persona.

En otros relatos, los narradores comienzan sosteniendo la voz narrativa asumida pero producen deslizamientos permanentes a lo largo del relato. Generalmente, estos deslizamientos logran ser superados en la versión obtenida después del proceso de revisión (V2). Sin embargo, son suficientemente interesantes como para analizarlos en detalle. Veamos el relato de Ana (9 años) contando desde los enanos del bosque, en su V1. Subrayamos las marcas de primera persona plural y destacamos con negritas las marcas de tercera persona:

Nosotros llegamos a nuestra casa después de ir a buscar oro en las montañas y nos dimos cuenta que alguien extraño había entrado. Nosotros teníamos 7 cuchillo(s), 7 tenedo(res), 7 vasitos, 7 platitos y vimos alguien había tomado de vasito y que había comido con su platito y fueron a la pieza y vieron a Blancanieves durmiendo y vieron qué linda era y la dejaron que siga durmiendo después se despertó Blancanieves era tan blanca como la nieve y el pelo tenía tan negro como el azabache. Después se despertó y nos vio a nosotros y les contó la historia […]

Es probable que las dificultades de Ana para sostener la voz narrativa tengan que ver con lo siguiente: la voz narrativa es la de los enanitos, pero la historia que debe contar es la de Blancanieves, y esa historia tradicionalmente se cuenta

desde un narrador omnisciente. A partir del indefinido “alguien” –que luego se concretizará en Blancanieves– la voz narrativa se desliza hacia la tercera persona (primero con el posesivo “su” y de inmediato con los verbos “fueron / vieron / dejaron”). Los enanitos ya no asumen la voz narrativa. Sin embargo, cuando Blancanieves se despierta, la voz narrativa vuelve a ser la de los enanitos (“nos vio a nosotros”), pero por muy poco tiempo ya que el anuncio de una nueva complicación narrativa genera el siguiente deslizamiento (“les contó la historia”).

Antes de considerar el siguiente fragmento es necesario detenerse en un problema de interpretación. En este inicio los enanitos no están habilitados para nombrar a Blancanieves como tal, ya que es sólo “alguien extraño”. Desde la voz narrativa de los enanitos, se trataría de un deslizamiento por reposición de información en lugar inapropiado. Sin embargo, las dos ocurrencias en que se nombra a la protagonista principal se registran cuando ya se ha perdido la primera persona del narrador. Con respecto al narrador omnisciente, no hay deslizamiento al nombrar a la joven.

Veamos la continuación del relato de Ana:

[…] y les contó la historia que la madrastra le dijo al cazador que me lle(ve) al campo y me mate. El cazador había sentido pena y le dijo que corra porque en el castillo corre peligro […]

Nos abstenemos de destacar deslizamientos porque hay una primera decisión, difícil de tomar: ¿estamos frente a un discurso de Blancanieves referido por los enanos o estamos frente a un delegamiento de la voz, o sea, un discurso directo? El “que” introductorio es marca de discurso indirecto, pero ese mismo “que” es un frecuente introductor, en los relatos orales, de “lo que te voy a contar”. En el primer caso –o sea, si se trata de un discurso indirecto– hay tres marcas de deslizamiento al inicio (debería ser: nos contó la historia que la madrastra le dijo al cazador que la lleve al campo y la mate). En el segundo caso –es decir, si se trata de un discurso directo con un “que” introductorio propio de la oralidad– los deslizamientos son otros (debería ser: nos contó la historia. La madrastra le dijo al cazador que me lleve al campo y me mate. El cazador había sentido pena y me

dijo que corra porque en el castillo corro peligro). Como podemos apreciar, no sólo es difícil dar cuenta de las razones de los deslizamientos. También es difícil decidir cuáles son estos deslizamientos. Esa decisión no es neutra sino que depende de una interpretación.

En el final de la historia de Ana vuelven a aparecer las oscilaciones (que no están ausentes en la parte intermedia, pero son más puntuales). Nuevamente, subrayamos las marcas de primera persona y destacamos con negritas las de tercera:

[…] y ya nosotros llegamos y la vimos a Blancanieves que estaba muerta y la pusieron en un cristal y en el borde pusieron el nombre de ella nosotros y todos los animales lloraron tres días hasta que pasó un príncipe

Este mismo fragmento se reformula luego del trabajo de revisión de la siguiente manera (V2):

[…] luego llegamos y vimos a Blancanieves desmayada y al lado de ella un(a) manzana y le hicimos una caja de cristal a los bordes pusimos el nombre de ella nosotros y todos los animales lloramos 3 días hasta que apareció un príncipe […]

La puntuación sigue tan ausente en esta V2 como lo estaba en la V1, pero hay varios cambios notables: mantenimiento riguroso de la voz elegida y, por lo tanto, ausencia de deslizamientos; una sutil indicación de las razones por las cuales la joven está desmayada al señalar simplemente la presencia de una manzana, ya que los enanitos no pueden saber y se abstienen de inferir que la madrastra la ha envenenado.

Mauro (11 años), a través de la voz de Hansel, también produce un deslizamiento de esta naturaleza en ocasión de encontrarse los hermanos, por primera vez, ante la anciana del bosque:

[…] Nos asustamos, empezamos a caminar y encontramos una hermosa casita de caramelo dulce. Gretel y yo fuimos a la casa y empezamos a comer. Yo comí la puerta y Gretel la ventana, y seguimos comiendo que de repente sale una buena señora que lo invitó a comer y también a dormir. Yo y Gretel aceptamos […]

La tentación del transcriptor sería sustituir “lo” por “los”, para incluir a ambos hermanos. Pero eso no hace desaparecer el deslizamiento ya que, para sostener el yo del narrador, Hansel debería decir “me invitó” o “nos invitó a comer”. En textos como éste, producidos por niños más grandes, tenemos la impresión de que la pérdida momentánea de control sobre los marcadores de persona puede ocurrir cuando entra en escena un nuevo personaje. Pero no es algo que podamos afirmar con certeza a través de todos los textos.

La importancia que merecen estos deslizamientos está relacionada con el significado evolutivo que parecen tener. Efectivamente, la tarea sería relativamente simple si se tratara apenas de sustituir un punto de vista por otro. Pero no se trata sólo de cambiar de punto de vista sino de coordinar dos puntos de vista: el del narrador omnisciente –quien garantiza la presencia de los acontecimientos que definen la historia– y el del personaje elegido que, según quien sea, sólo participará en algunos de esos acontecimientos. Esta coordinación es difícil y requiere una permanente vigilancia sobre los elementos sintácticos antes mencionados. Por eso vale la pena poner de relieve estas características de los textos, muy frecuentes en la V1. El trabajo de revisión permitió superar casi todos estos deslizamientos. Pero hay otros deslizamientos, más vinculados a la reposición de episodios no vividos por la voz narrativa, de los que nos ocuparemos a continuación.

2.4. REPOSICIÓN DE LA INFORMACIÓN NARRATIVA

Reponer de algún modo lo que no se sabe o no se ha vivido tiene el sentido de dejar claro al lector que el relato que está leyendo tiene fuertes vínculos con el canónico de referencia que él ya conoce. Reponer información narrativa supone, al menos, dos riesgos: aportar más información de la que admite el punto de vista de quien la provee o no incluir lo mínimo indispensable que permita reconocer la historia originaria. Se plantean además otros problemas: quién repone (aparecen otros personajes u objetos personificados que aportan la información); de qué manera se repone la información narrativa (los personajes o los objetos mágicos informan directamente o bien el que cuenta, en tanto personaje, se las ingenia para escuchar a escondidas); cómo aparece la reposición en el relato (con sumo detalle, a través de síntesis de la información o de alusiones a la misma).

El escuchar a escondidas es una estrategia de reposición frecuente utilizada por los alumnos. Veamos un fragmento del inicio del relato de Juan Carlos (11 años) contando desde el lobo:

[…] Un día estaba caminando por el bosque y pasé por una casa. Me acerqué a la ventana y escuché que a una pequeña niña, una señora, que parecía ser su madre, le daba una canasta que yo consideré con comida y le ordenó que fuera a la casa de su abuela. La criatura se marchó de la casa. […]

Otro personaje (la madre de la niña) repone con detalle lo que el lobo no puede saber. Pero el lobo narrador multiplica los recaudos al hacer esta reposición: no asegura que se trata de la madre de la niña sino de “una señora, que parecía ser su madre”; tampoco asevera que haya comida en la canasta sino que se hace cargo de sus propias suposiciones (“que yo consideré con comida”). Es una reposición elaborada porque el lobo no sólo escucha sino que toma indicios para hacer inferencias.

En otros relatos, cuando la historia se presta para ello, se delega la información narrativa en objetos personificados de la trama. En el siguiente fragmento del relato de Rocío (10 años), contando “Blancanieves” desde la protagonista principal, tenemos una primera reposición similar a la anterior (escuchar a escondidas) y otra a cargo del cazador:

[…] Una tarde pasaba por el cuarto de mi madrastra y escuché que el espejo hablaba me asusté mucho porque pensé que era una bruja, me quedé escuchando y escuché que el espejo le dijo a mi madrastra que yo era la más linda del mundo, ella enfureció y empezó a tirar todo, salí del palacio con un raro cazador que me llevó al bosque y luego me dijo que corra porque mi madrastra lo había mandado para matarme yo no entendí nada pero me fui, […]

En los relatos contados desde Blancanieves es difícil reponer los intercambios entre la madrastra y su espejo porque ese hecho ocurre en privado, en ausencia de la joven muchacha y de otros posibles testigos. En el fragmento citado, las dos reposiciones son interesantes porque ambas suponen citar la palabra de “otros” (el espejo mágico, el cazador). No sólo eso, sino que la segunda reposición supone una orden verbal de la madrastra al cazador y una información verbal del cazador a Blancanieves. Esta Blancanieves muestra una gran ingenuidad (“yo no entendí nada”), misma que permitirá que sea engañada tres veces por el mismo personaje, sin sospechar nunca nada y sin entender lo que pasa a su alrededor.

En otros casos, la reposición a través de la escucha a escondidas no es posible porque quien cuenta sufre algún estado de inconciencia. Carolina (10 años), asumiendo la voz de Caperucita, repone lo no vivido concientemente dándole la voz a la abuela (en una versión peculiar donde la abuela no se dejó engañar, no fue devorada y salió en busca de auxilio):

[…] El maldito lobo abrió la boca y me comió. Después mi abuela me contó lo sucedido porque yo no podía recordar nada. Ella me dijo que el lobo la quiso engañar de la misma manera y ella salió a buscar a un cazador amigo. Cuando llegaron se dieron cuenta que me había comido, el cazador agarró un hacha y le

abrió la panza al lobo. Mi abuela me sacó de la panza del lobo y me dijo que yo estaba desmayada, hasta que me hizo reaccionar. […]

El estado de inconciencia de Caperucita, como personaje, genera una reposición detallada de los sucesos a través de la reconstrucción de su abuela. Para una parte del mismo episodio, Matías (10 años), también desde la voz de Caperucita, sintetiza la información evitando los riesgos de la reposición:

[…] Cuando mi abuelita estaba más tranquila nos contó el engaño que le había hecho el maldito lobo […]

En ocasiones, sólo se alude a lo que hay que reponer, con lo cual la reposición se reduce a su mínima expresión. Florencia (9 años), asumiendo la voz y la mirada de Blancanieves, insinúa la información narrativa del siguiente modo:

[…] Cuando me desperté vi 7 caritas alrededor mío y me dijeron qué haces tú aquí es muy muy muy larga la historia que le contaré […]

Contar desde personajes tangenciales también plantea problemas de reposición y posibles deslizamientos. Gabriel (10 años), contando “Caperucita Roja” desde el leñador del bosque, incurre en un fuerte deslizamiento en el inicio de este fragmento, que corresponde a su V1:

[…] y llegó Caperucita golpeó la puerta el lobo dijo pasa y Caperucita dijo abuela que manos grandes que tienes es para agarrarte mejor que orejas grandes que tienes es para oírte mejor y que boca tan grande que tienes es para comerte mejor el lobo se la comió de un trago y el lobo se quedó satisfecho entré yo el leñador le abrió la panza al lobo y de pronto saltaron la abuela y Caperucita yo le

puse piedras adentro de la panza y la cose. Y bueno terminé de cortar leñas chau.

Gabriel, a través de su narrador, no comunica al lector en qué circunstancias accede a lo sucedido entre el lobo y Caperucita. Es poco verosímil que el leñador estuviera espiando la escena desde una distancia prudencial porque, en tal caso, la historia canónica de referencia le impone un rol de rescate que no estaría asumiendo. El leñador sabe que una niña indefensa corre peligro ante un lobo disfrazado de abuela y entonces no se entenderían las razones por las cuales no se pone en acción. Es posible que Gabriel no se atreviera a alterar el orden canónico de los sucesos y sólo puede asumir el punto de vista elegido cuando aparece el personaje desde el cual focaliza su relato (“entré yo el leñador”). Pero quizá debamos leer esto de otra manera. La expresión nominal “el leñador” podría corresponder a dos construcciones: “entré yo el leñador” / “el leñador le abrió la panza al lobo”. Se trataría de las construcciones en apó koinou, término dado por los helenistas a una “figura” retórica, y que Claire Blanche-Benveniste ha puesto de manifiesto en textos de jóvenes o incluso adultos con escasa práctica de escritura (Blanche-Benveniste, 1998, capítulo 7). Se trata de una construcción en la que una palabra (o grupo de palabras) funciona simultáneamente como el elemento final del grupo precedente y como el elemento inicial del grupo siguiente. Esto le da otro sentido al deslizamiento de Gabriel (que de todas maneras existe): primero su narrador se presenta (“entré yo el leñador”) y luego entra en escena como personaje, pero deja de ser narrador (“el leñador le abrió la panza al lobo”). Gabriel consigue luego articular narrador con personaje (”yo le puse piedras adentro de la panza / terminé de cortar leñas”) aunque intercalado con otro deslizamiento del cual no logramos dar plena cuenta (“la cose”, que quizá corresponda a “la cosí”). Estos problemas se resuelven satisfactoriamente en su V2:

[…] Estaba cortando y juntando leña en el bosque, cuando de pronto, escuché unos gritos que provenían de la casa de la abuela de Caperucita. Fui corriendo hasta el lugar, miré por la ventana y vi al maldito lobo durmiendo en la cama de la abuela con una ropa ridícula y una panza enorme. ¡Se escuchaban gritos que salían de la panza! Entré al cuarto y tomando por sorpresa al lobo, lo desmayé, le abrí la panza con el hacha y saqué a Caperucita y a su abuelita de allí. Luego de lo sucedido le coloqué piedras y le cerré la panza. Al despertarse, el lobo salió

corriendo hacia el bosque. En agradecimiento la abuela y Caperucita me hicieron una gran cena.

El leñador se mantiene en el bosque cortando leña y los informadores auditivos (los gritos que se escuchan desde la casa de la abuela de Caperucita y desde la panza del lobo) lo llevan hacia el lugar de los hechos y a suponer que el lobo tenía algo indebido en su panza. Este estado de situación motiva las acciones de rescate del leñador que ya conocemos.

Otros alumnos eluden el problema de la reposición dejando en manos del lector la inferencia acerca de los episodios conocidos pero no plasmados en sus relatos. Pedro (10 años) cuenta “Blancanieves” desde el príncipe. La elección de esa voz es muy riesgosa porque el príncipe llega apenas al final y lo esencial de la historia queda fuera de su mirada. El texto completo de Pedro es el siguiente:

Una mañana estaba en el patio del palacio, escuché un hermoso canto, me acerqué para ver de donde provenía, era una hermosa mujer, ella al verme se escondió, la seguí, pero no quiso hablarme. Subí a mi caballo y me fui pensando en ese hermoso rostro. Hasta que un día paseando por el bosque observé que siete enanitos llevaban una caja de cristal. Al acercarme vi a la mujer de mis sueños, le pedí a uno de los enanos que me dejara pasar a verla, al abrir la tapa no resistí el deseo de besarla, en ese momento ella se despertó de sus sueños, nos miramos fijamente y le pregunté: –Cómo es tu nombre, hermosa mujer? – Blancanieves, me contestó. Los enanos saltaban de alegría y nosotros comenzamos a conocernos, hasta que un día le pedí matrimonio y me la llevé a palacio y fuimos felices para siempre.

Los episodios en los cuales Blancanieves llega al bosque, se vincula a los enanos y termina en un ataúd de cristal son omitidos. Queda la duda acerca de cuánta información narrativa es necesario reponer para que el relato tradicional de referencia mantenga su naturaleza intrínseca. Es cierto que los lectores inmersos en la herencia de esos cuentos tradicionales apreciamos la posibilidad de elisión de Pedro e inferimos sin dificultades lo silenciado. También es cierto que su relato está en el límite de convertirse en otra historia: la del un príncipe que

encontró a su amada en un bosque. Sólo la presencia de “siete enanitos” garantiza que estamos frente a la historia de “Blancanieves”.

Al inicio de este capítulo (2.1) presentamos la apertura del relato de Elizabeth (10 años) quien cuenta “Cenicienta” desde el hada madrina. Recurre a una estrategia muy diferente a la de Pedro. A pesar de narrar desde un personaje que participa en unos pocos episodios de la historia, repone con sumo detalle todos los acontecimientos. Elizabeth aprovecha la condición sobrenatural del hada para tener acceso a todos los detalles de la vida de Cenicienta. Recordemos el comienzo:

Esta historia que voy a comenzar a contar es que yo soy el hada madrina de Cenicienta que yo todos los días la veo a través de una bola de cristal […]

Este recurso posiciona al hada de Elizabeth casi como una narradora de focalización cero u omnisciente con acceso a la interioridad de los personajes. La única diferencia es que cada vez que en el relato aparece el hada madrina en escena se asume con un pronombre de primera persona y las desinencias verbales correspondientes:

[…] Al día siguiente se fueron temprano a la fiesta. Cenicienta se quedó llorando sola y aparecí yo le pregunté qué le pasaba […]

En el capítulo 1 (sección 1.3) presentamos el inicio del relato de Martín (10 años) contando “Hansel y Gretel” desde un pájaro del bosque. Sus dos versiones representan un genial esfuerzo por mantener la distancia que impone un narrador testigo garantizando, al mismo tiempo, las emociones que atraviesan las peripecias de los hermanos protagonistas.

Después de este breve recorrido por los esfuerzos de reposición que corresponden a los narradores tangenciales (el leñador, el príncipe, el pajarito del bosque, el hada madrina) vamos a cerrar este capítulo con el texto de Jennifer

(10 años) quien asume la voz de la madrastra de Blancanieves. Esta niña, en su V1 acumula todos los problemas relacionados con la reposición de información narrativa y con los deslizamientos de la focalización. En resumen, Jennifer hace lo siguiente: narra en primera persona los episodios donde la madrastra está presente y en tercera persona (narrador omnisciente) los que la bruja envidiosa no puede conocer. Su texto es particularmente largo porque nada es omitido. Éste es un fragmento (en negritas las marcas de tercera persona; subrayadas, las marcas de primera persona):

[…] Fui a la pieza y le preguntó al espejo espejito, espejito quién es la más linda – el espejo le respondió tú eres la más linda pero Blancanieves lo es más.

Y lo llamé al cazador para que la mate a Blancanieves y le traiga el corazón en la caja mía. El cazador fue con un cuchillo para matarla pero no pudo se la llevó en un barco y la dejó en un bosque. El cazador fue a llevarle el corazón de Blancanieves […]

Las oscilaciones en la perspectiva adoptada son evidentes. Pero, además, hay deslizamientos en la reposición de la información narrativa, ya que la madrastra no es testigo de las acciones del cazador para evitar la muerte de Blancanieves. El relato prosigue contando, desde un narrador omnisciente, lo que Blancanieves hizo al llegar a la casa de los enanitos, lo que los enanitos hicieron al regresar a su casa y el primer encuentro de la joven con los enanitos. Es interesante ver cómo se suceden los hechos:

[…] Los enanitos dijeron qué bella que eres – y ella dijo y ustedes también y le dieron gracias. Y Blancanieves le empezó a contar todo lo que le pasó.

Y yo tengo una cinta roja y la enveneno y me convertí en una anciana para llevarle la cinta roja a Blancanieves. Al día siguiente los siete enanitos se fueron a trabajar y la dejan sola a Blancanieves y yo me fui a la casa de los enanitos para llevarle la cinta roja a Blancanieves yo le pregunté a muchacha qué está haciendo Blancanieves le dijo estoy haciendo un pastel para los enanitos. Yo le dije ven afuera que le pondré una cinta roja en el pelo cuando le puse la cinta se

cayó al piso y me fui […]

Así se van sucediendo los episodios. Cuando un episodio está contado en tercera persona, no hay problemas con el uso de pronombres, posesivos y desinencias verbales, pero todo está deslizado desde el punto de vista de la restitución de la información narrativa. Estos problemas con las marcas de persona gramatical sólo aparecen en los episodios donde el narrador trata de asumir la primera persona (en el caso de este último fragmento, también durante la distribución de las voces en el diálogo que es un lugar privilegiado para ver aparecer estos deslizamientos).

En la V2 Jennifer logra una versión mucho más acabada: desaparecen las marcas de deslizamiento pero evita todas las reposiciones (excepto la que corresponde a la nueva residencia de Blancanieves: el espejo mágico se encarga de proveer esta información, sin reponer los episodios faltantes). Algunos pocos fragmentos nos darán idea de los grandes cambios entre V1 y V2:

[…] me fui a mi habitación y le pregunté a mi espejo, espejito, espejito, quién es la más linda, el espejo me contestó, –Tú eres la más linda, pero Blancanieves lo es más, llamé al cazador para que mate a Blancanieves y que me traiga el corazón. Esperé al cazador hasta que me trajo el corazón dentro de una caja.

Le pregunté al espejo:

–Espejito, espejito, quién es la más linda y él me contestó:

–Tú eres la más linda, pero Blancanieves lo es más, porque está en la casa de los enanitos.

Me puse tan furiosa, porque me di cuenta que el maldito cazador me había engañado.

Entonces me propuse armar un plan para que Blancanieves muera, fui al sótano a preparar mis brebajes y a convertirme en una anciana. […]

A partir de ese momento, la furia de la madrastra va en aumento. La autora utiliza con propiedad el pronombre “tú” (ausente en el habla rioplatense). Cuando se trata de la respuesta del espejo, eso no es muy meritorio porque las palabras “tal cual” forman parte de la historia canónica. Pero registramos también un “–Ven, que te pondré en el cabello una cinta roja” donde la forma verbal no deja lugar a dudas. El léxico es más cuidado. La modalización de la voz, más elaborada.

Los deslizamientos (tanto en la voz narrativa como en la reposición de la información narrativa) son propios de la V1 y generalmente se superan en la V2. Pero no se superan “automáticamente”, como tendremos oportunidad de ver en los capítulos siguientes. Aunque se superen, el interés de estos deslizamientos, desde el punto de vista psicológico y psicolingüístico, subsiste enteramente.

Capítulo 3

Problemas vinculados a la voz narrativa

En los relatos tradicionales, el clásico narrador omnisciente (o de focalización cero) dispone de amplias libertades para nombrar, calificar, hacer actuar, hablar, pensar y sentir a los personajes que intervienen en la historia que decide contar. Puede tomar partido por algunos personajes en desmedro de otros e intentar convencer al lector de la bondad, la astucia, la estupidez o la maldad de algunos de ellos. O bien puede contar con cierta distancia los sucesos, de manera aséptica, sin que aparezcan “marcas” del mundo interno de los personajes. Asumir la narración de un relato tradicional desde la voz y la mirada de uno de los personajes transforma las posibilidades, planteando nuevos problemas: será preciso tomar en cuenta los rasgos del personaje que asume la posición de narrador y considerarlos como un tamiz que atraviesa tanto a los sucesos como a sus actores.

Los alumnos, a través del narrador elegido, plasmaron en sus relatos maneras diferentes de nombrar, calificar, hacer actuar, hablar, pensar y sentir a los personajes. Las soluciones para estos desafíos discursivos son variadas y con diferente nivel de elaboración. La articulación entre las soluciones elaboradas para cada uno de estos aspectos fue configurando la modalización de los relatos, de la voz narrativa. Una voz narrativa que introduce un matiz particular al hacer saber a los lectores la historia que quiere contar. Encontramos aquí, desde un ángulo particular, la necesaria articulación (ya mencionada) entre el plano de la historia y el de la narración.

En ese “hacer saber” de la voz narrativa, los personajes han sido caracterizados, en nuestro corpus, de diferentes maneras:

- por su nombre,

- por calificativos vinculados a ese nombre,

- por el contraste entre las calificaciones que se incluyen y las que se infieren,

- por las acciones predominantes que llevan a cabo,

- por los espacios transitados o los objetos de pertenencia,

- por las reacciones de los demás ante los personajes caracterizados.

Al mismo tiempo que se caracteriza a un personaje, es preciso elaborar algún nivel de intensidad de la caracterización. Aparecieron distintas aproximaciones a este problema en nuestro corpus:

- intensificación progresiva de sentimientos de los personajes,

- justificación explícita o implícita de sentimientos,

- acciones que expresan sentimientos de los personajes,

- yuxtaposición de emociones diferentes sin indicar de algún modo su transformación,

- búsqueda de intensidad por reiteración de las calificaciones o la explicitación reiterada de intenciones,

- calificación directa sin mayores explicitaciones.

Las distintas maneras de caracterizar o de aportar intensidad al relato aparecen de modo predominante en un mismo relato y, a veces, combinadas entre sí. En el presente capítulo analizaremos las soluciones intentadas por los alumnos a través de fragmentos de sus relatos. En el capítulo 5 tendremos la oportunidad de analizar dos versiones completas de un mismo alumno para cada historia y, de ese modo, tener una visión más integral de la articulación posible de las soluciones que aquí presentamos por separado.

Abordaremos, pues, algunos problemas de las historias consideradas tratando de entender los intentos de los alumnos para caracterizar la voz narrativa asumida, atribuir caracterizaciones a los personajes y aportar intensidad al relato.

3.1. ENVIDIA E INDEFENSIÓN: UN ESCENARIO PARA LA CRUELDAD EN “CENICIENTA”

Es frecuente que la descalificación encubra sentimientos de envidia. Las descalificaciones pueden ser más o menos explícitas en el discurrir de un mismo relato y caracterizar a las involucradas en la historia que nos ocupa: las hermanastras y la madrastra de Cenicienta que prodigan descalificaciones y Cenicienta que las sufre. Carla (10 años) resuelve estas cuestiones asumiendo la voz de una de las hermanastras. Al inicio del relato se refiere a la muerte del padre de Cenicienta:

[…] Hasta que un día muere cuando muere nos dejó un regalito ¡Cenicienta!, ella nos ayudaba en todo, claro porque no tenía otra opción. Lo reconozco la tratábamos ¡muy mal!, pero no me arrepiento.

[…] Todo marchaba bien hasta que de repente entró una princesa bellísima […] Al día siguiente todas las damas incluida yo fuimos vestidas muy bellas, para causar la impresión que causó la princesa en el primer baile. Pero ella nuevamente nos sorprendió

[…] El príncipe organizó una búsqueda, con la consigna que a quien le quedara el zapatito de cristal, se casaría. Luego de una gran búsqueda llegó a mi casa. Allí mi madre, mi única hermana y yo ¡hicimos todo lo posible por calzarlo! Pero las tres fracasamos, le entró a Cenicienta, ¡a esa mosquita muerta! […]

Carla, a través de descalificaciones explícitas (“un regalito”, “mosquita muerta”) pone en evidencia, por un lado, la indefensión de Cenicienta en casa de la madrastra y las hermanastras como consecuencia de su orfandad y, por el otro, la envidia ante la suerte de Cenicienta a punto de convertirse en esposa del príncipe. También aparece explícito el maltrato hacia Cenicienta en la casa. Es interesante cómo esas explicitaciones se articulan de modo sorprendente con la

alusión a desconsiderar a Cenicienta como parte de la familia. En la mayoría de las versiones de “Cenicienta” se incluyen dos hermanastras, por lo tanto la expresión: “Allí mi madre, mi única hermana y yo” supone una descalificación implícita hacia Cenicienta. Las descalificaciones contrastan con las palabras de admiración destinadas a la enigmática princesa del baile. Palabras que de todos modos aluden a la envidia por esa belleza considerada inigualable por la narradora.

El ejercicio de la crueldad como consecuencia de la envidia puede adoptar otras formas. Griselda (11 años), también desde la voz de una hermanastra, declara admiración por la belleza de Cenicienta y satisfacción ante su sufrimiento. Tenemos aquí una versión peculiar del episodio del baile:

[…] Fuimos al baile, había llegado el momento en que el apuesto príncipe iba a decir quién sería su prometida. De repente entró ella, arreglada y elegante. Mi madre para ayudarme le hizo pasar vergüenza pero dijo la verdad, que era una criada y la maltrató delante de todos. El príncipe se fue decepcionado. Creo que fue mi mejor momento […]

La intensidad de la envidia y la crueldad no siempre se resuelve con la pertinencia observada en los relatos antes citados. En ocasiones, los alumnos reiteran expresiones explícitas para dar intensidad a las emociones que intentan comunicar. Veamos un fragmento del relato de Diana (10 años) contando, también, desde una hermanastra:

[…] Cuando golpearon la puerta de mi casa era el príncipe yo me lo quise probar primero que todas, cuando me lo probé no me entraba, me puse furiosa, con mucha bronca entonces puse toda mi fuerza para que me entrara pero no me entró, después el príncipe vio a Cenicienta y le quiso probar el zapatito de cristal, mi hermana y yo nos empezamos a reírnos mucho pero mucho. Cenicienta se lo probó y le entró, yo junto a mi hermana igual con toda la bronca le tuvimos que pedir perdón […]

Las expresiones resaltadas en este fragmento ponen en evidencia que la combinación de rabia y burla se logra, en este caso, por reiteración. Es destacable el intento de comunicar en el relato un pedido simulado de perdón: “igual con toda la bronca le tuvimos que pedir perdón”. Está claro, además, que la elección léxica no es del todo feliz: “tener bronca” es una expresión coloquial del habla rioplatense. También el “mucho pero mucho” es una expresión con fuerte carga de oralidad, que aparece en una construcción con reiteración de marcas pronominales (“empezamos a reírnos”).

Contar desde Cenicienta plantea otros problemas discursivos porque es necesario dejar clara la propia indefensión y la crueldad ajena. Érika (9 años) -desde la voz de Cenicienta- caracteriza a sus hermanastras como jóvenes distinguidas que reciben la invitación a un baile en el palacio real. Las acciones que rodean los preparativos para el baile y los objetos que circulan en torno a tales preparativos permiten a Érika caracterizar a las hermanastras sin recurrir a calificativos:

[…] Cuando estaba en la cocina haciendo los quehaceres de la casa escuché tras la puerta el ruido de un carruaje. Allí venían los ayudantes del rey, con el mensaje de que el rey organizaba un baile y estaban invitadas. Ellas estaban felices, durante una semana no comieron, se miraban de pies a cabeza para ver si engordaban, cada minuto, y rompieron doce cordones para ajustar sus vestidos […]

La caracterización de Érika se aproxima a la ironía. Describe perfectamente una ropa ajustada al tiempo remoto de la historia al hablar de “cordones para ajustar sus vestidos”.

En otros casos, se delega la voz en los personajes para que sean ellos mismos los que asuman la crueldad en forma directa. Flora (9 años) lo plantea del siguiente modo desde la voz de Cenicienta:

[…] Un día tocaron la puerta y al abrirla un mensajero me entregó dos

invitaciones que mandaba el príncipe para un baile donde él elegiría a una de las bellas damas para ser la princesa, corrí a avisarles a mis hermanastras ellas se pusieron muy contentas y me dijeron: con una voz falsa y malvada –Qué lástima que no puedas ir– y rieron –Ahora sigue fregando esos pisos– dijeron y ellas se fueron para la habitación a arreglarse para el baile al llegar la noche me dijeron: –Quedate aquí barriendo todo el piso– Al cerrar la puerta yo me puse a llorar […]

Aparece cierta ingenuidad de Cenicienta al correr encantada a entregar a sus hermanastras las invitaciones para el baile aun cuando ya ha comprobado que las invitaciones son sólo dos y, por lo tanto, ella queda excluida de toda participación. No obstante, es interesante la ironía que encierra la expresión: "Qué lástima que no puedas ir", ironía cuya interpretación queda marcada a través del señalamiento de la voz "falsa y malvada" que Cenicienta –como narradora– comenta a los lectores y en la risa de las hermanastras que sigue a la afirmación irónica. Una elaboración discursiva compleja con una abundante puntuación alrededor del discurso directo. Todos los fragmentos de discurso directo quedan bien delimitados por guiones que abren y cierran. Los dos puntos aparecen asociados al verbo declarativo, dejando la expresión "falsa y malvada" después de los dos puntos como si quedara incluida de algún modo dentro del parlamento de las hermanastras aunque distinguido del parlamento propiamente dicho que está enmarcado entre guiones. Se trata de un problema de otro orden, relativo a las dificultades conceptuales de los niños para ubicar las acotaciones que se refieren al "modo de decir" de los personajes a quienes se les delega la voz.

María (9 años) –desde Cenicienta– también delega en la voz irónica de las hermanastras la crueldad hacia la protagonista como personaje, pero elabora un cierre que sintetiza de modo implícito la tristeza de la indefensa muchacha:

[…] ¡Oh esposa! –gritaron– tenemos que elegir los vestidos, peinarnos y buscar las caretas más lindas. Yo les pregunté puedo ir al baile sí como no sólo tienes que tener: zapatos que brillen como el cristal, una máscara de oro y un vestido de seda y muchas cosas más. Con eso me dijeron todo […]

Confrontado con el ejemplo anterior (Flora, de la misma edad) es notable que María omita las marcas de puntuación que señalan los límites de los parlamentos. Sin embargo, recurre a los dos puntos que preceden la lista. En el parlamento de las hermanastras, es la enumeración de objetos imposibles para Cenicienta lo que entreteje su exclusión y configura la crueldad de aquéllas. Después de tales expresiones, María cierra el episodio con una elaboración discursiva sintética y sorprendente: “Con eso me dijeron todo”.

Describir las reacciones del entorno ante la llegada de Cenicienta al baile puede convertirse en una alternativa original para caracterizar a los demás personajes. La misma Cenicienta de María comenta sobre los participantes del baile ante su llegada:

[…] Cuando llegué toda la música paró y la gente murmuraba entre dientes qué bella es […]

Es interesante cómo la envidia puede dejarse traslucir en el relato a través de lo que sucede en el entorno del que es envidiado.

No siempre el vínculo de Cenicienta con la madrastra y las hermanastras puede elaborarse de manera sutil. En muchos casos, se explicitan y reiteran los sentimientos involucrados. En el mismo texto de María encontramos este inicio:

[…] Mi padre se casó con la señora más altanera del reino, los primeros meses pensé que las apariencias engañan pero no había pensado muy mal, ella y sus hijas demostraron su carácter malvado y su odio pero todo su odio se dirigía hacia mí […]

El lector sabrá, desde el inicio del relato, que las tres mujeres que rodean a Cenicienta son malvadas y llenas de odio hacia la protagonista. Pero la narradora

tiene dificultades para dar a conocer al lector sus propios sentimientos: primero piensa que “las apariencias engañan” con lo cual muestra su ingenuidad ante la maldad manifiesta. Pero luego quiere hacer saber al lector que la realidad coincide con las apariencias, o sea que “había pensado mal”, pero termina diciendo lo contrario: “no había pensado muy mal”. (Estos problemas de construcción no están directamente vinculados a la voz narrativa, pero pueden incidir cuando los alumnos tratan de utilizar expresiones o construcciones que no dominan.)

En ocasiones, comunicar la indefensión de Cenicienta puede dar por resultado un personaje ingenuo que roza la estupidez. Tal es el caso de la imagen que Micaela (10 años) delinea para Cenicienta, quien tiene menos problemas que la Cenicienta de María, en el inicio del relato, para ubicar la maldad en las hermanastras junto con la ausencia de odio de su parte (que no hay que confundir con cariño):

Mi vida llegó a ser muy triste mi mamá murió y mi papá se casó con una mujer malvada. Tenía dos hijas que también eran malvadas pero yo no las odiaba

[…] Fue por todas las casas luego a la de mis hermanas y yo reconocí el zapato cuando el hombre lo sacó, se lo probaron a mis hermanas luego yo me ofrecí a probármelo y mis hermanas se rieron. Cuando vieron que me entraba y que saqué el otro zapato de mi bolsillo me pidieron perdón por todo(s) los males que me habían hecho y les dije que si prometían quererme en el futuro que las casaría con jueces de la corte y llevarlas a vivir conmigo. Dijeron que sí. Entonces se celebraron las bodas y así es como ocurrió mi triste historia que terminó feliz.

Es interesante cómo la ingenua estupidez de Cenicienta, en tanto personaje, permite inferir la transformación de la maldad de las hermanastras en arrepentimiento súbito como un acto de pura conveniencia que Cenicienta, como narradora, no explicita pero da a entender.

Ciertos pasajes de algunos relatos parecen despojados de toda emoción. Jorgelina (9 años) lo plantea del siguiente modo, a través de la voz de Cenicienta:

[…] Yo estuve escuchando cuando vino el príncipe a probarles a mis hermanas el zapato de cristal y a mis hermanas no le(s) entraba el zapato después me lo probaron a mí y me entró me fui con el príncipe y me casé.

Es un relato donde parece garantizarse el suceso pero sin atravesarlo por el tamiz de la mirada y la voz de quien asume la palabra para conmover a los lectores.

3.2. CUANDO LA ENVIDIA DESATA LA FURIA: LA MADRASTRA EN “BLANCANIEVES”

La malvada madrastra de Blancanieves puede considerarse un ícono de la crueldad, sobre todo cuando descubre que ha sido engañada. Jennifer (10 años) decide prestarle su voz a la madrastra de esta historia, que es la más convincente de todo el corpus:

[…] Le pregunté al espejo: –Espejito, espejito, quién es la más linda y él me contestó: –Tú eres la más linda, pero Blancanieves lo es más, porque está en la casa de los enanitos.

Me puse tan furiosa, porque me di cuenta que el maldito cazador me había engañado. Entonces me propuse armar un plan para que Blancanieves muera, fui al sótano a preparar mis brebajes y a convertirme en una anciana […]

Ser engañada no está previsto en los planes de una malvada que cree poder anticipar los más profundos y oscuros resquicios de la mente humana. Jennifer, en la voz de la madrastra narradora, configura su relato en torno a la intensidad. La madrastra, personaje agobiado por la envidia y la furia del engaño, hizo justicia por sus propias manos en dos ocasiones (el episodio de la cinta en el cabello y el del peine envenenado) luego de lo cual regresa al castillo:

[…] Crucé corriendo el bosque para enfrentarme de nuevo a mi espejo, al llegar le pregunté:

–Espejito, espejito, ¿quién es la más linda? Tú eres la más linda, pero Blancanieves lo es más. ¡Maldita sea, ella vive! No podía creer lo que sucedía,

así que fui nuevamente a mi sótano y esta vez no podía fallar, preparé un brebaje con cola de quirquincho, sangre de murciélagos, ojos de lechuza y unas gotitas de veneno, las coloqué adentro de una manzana y salí en busca de la maldita.

Al llegar a la casa de Blancanieves me acerqué a ella como una pobre viejecita repartidora de manzanas, le invité muy amablemente una de ellas, al principio dudo un poco, pero al final la muy tonta la acepta y la muerde, cae muerta a mis pies, me quedé unos segundos para asegurarme que esté bien muerta, […]

Las descalificaciones hacia Blancanieves se tornan más virulentas conforme avanza el relato y los reaseguros para concretar el asesinato también (ver resaltados en el fragmento anterior). Una vez más la madrastra enfrenta a su espejo y Jennifer logra elaborar un final inusual:

[…] me dirigí al castillo a preguntarle al espejo: –Espejito, espejito, ¿quién es la más hermosa? –Tú eres la más hermosa, pero Blancanieves lo es más.

La alumna convierte la furia en un sentimiento imposible de tolerar y deja sin palabras a la propia madrastra en un final abierto sorprendente.

Contar los mismos sucesos desde Blancanieves plantea problemas discursivos diferentes. Es necesaria una ingenuidad considerable por parte de Blancanieves como personaje para lograr que se concreten los tres engaños de la historia canónica. Rocío (10 años), desde la voz de Blancanieves, lleva al extremo de la indiferencia las reacciones de la joven muchacha perseguida por su madrastra. La joven no interpreta los evidentes engaños, no infiere ni sospecha nada, a pesar de las advertencias de los enanos:

[…] Un día tocaron la puerta de la casa toc toc quién es soy una vendedora de cintas de colores. Yo le dije: –puedo probarme una y me dijo si yo te la pongo y al instante me caí desmayada, cuando desp(erté) los enanos me dijeron que tenía una serpiente en mi cuello que me la había puesto mi madrastra. Al otro día una

señora que vendía peinetas me dijo si quería probarme una peineta, yo dije que sí, cuando me la puse caí al suelo desmayada y cuando desperté los enanos me volvieron a decir que mi madrastra me había vuelto a engañar y me había puesto una araña en el pelo me advirtieron cuando. Cuando ellos se fueron a trabajar yo quedé sola de nuevo, una señora que vendía unas deliciosas manzanas me dio una para probar, cuando la probé caí como si me hubiese muerto.

Cuando reaccioné estaba en un ataúd de cristal al lado de un príncipe, que me ofreció matrimonio. Yo le dije que sí. Nos casamos, de mi madrastra nunca más se supo y nosotros vivimos felices para siempre.

Los tres engaños no tienen consecuencia alguna en el mundo interno de Blancanieves como personaje y tampoco la gratificante propuesta del príncipe. La madrastra aparece y desaparece del relato sin otro cometido que hacer que se cumpla lo previsto por la historia canónica. Como consecuencia, el relato está desprovisto de toda emoción e intensidad y la caracterización de los personajes es muy esquemática.

Dar cuenta de la crueldad ajena desde una posición de ingenuidad es tarea complicada. En los relatos de nuestro corpus sólo se logra una explicitación directa de tales sentimientos. Arminda (9 años) desde la voz de Blancanieves lo plantea del siguiente modo:

[…] Yo vivía con mi papá y mi madrastra que me odiaba mucho por mi belleza. Tiempo más tarde se murió mi padre y me quedé con mi madrastra que me odiaba y que tenía odio y rencor hacia mí […]

Arminda, asumiendo a Blancanieves, parece suponer que la reiteración es una manera eficaz de configurar el perfil intenso de un personaje que la supera en astucia y poder.

3.3. SER LOBO FEROZ, SER CAPERUCITA INGENUA

Cuando cuenta el lobo, caracterizar la propia ferocidad se convierte en un desafío discursivo si, al mismo tiempo, el narrador se propone convocar la indulgencia del potencial lector. Ya hemos presentado (capítulo 1, sección 1.3) el inicio del relato de Cristian (11 años) en su V2. Este inicio es prácticamente idéntico en la V1, sólo difieren en la puntuación. Éste es el inicio de la V1:

Desde aquí en lo más profundo del infierno les habla el lobo, con mucho hambre porque siempre a la hora de comer los personajes, una casa de ladrillo o un cazador me lo impiden. Una de las muchas veces que me sentí avergonzado fue cuando intenté comerme a esa dulce y despiadada niña llamada Caperucita Roja. […]

Tanto la exhibición del narrador como personaje de otros cuentos tradicionales, como el humor y la ferocidad planteada como inevitable, pretenden impactar al lector hasta el punto de hacerle creer que Caperucita es tal como la presenta este lobo: “dulce” pero “despiadada”. Ese inicio es prácticamente idéntico en ambas versiones, que difieren en lo que sigue. En la V1 el lobo de Cristian se presenta como feroz y sin contemplaciones hacia sus víctimas:

[…] Yo la seguía por lo más verde del bosque mirando como la niña más dulce y cariñosa le llevaba a su abuela los pastelitos más dulces, ricos y esponjosos. Yo en esos momentos me llenaba de baba, claro planeando un plan tomé cada detalle comencé por fijarme para dónde iba. Me di cuenta de que iba a la casa de la anciana del bosque, así le decimos los animales pero ella le decía abuela, yo la miraba tan fijo que no aguantaba, […]

Inmediatamente después de este seguimiento de Caperucita por el bosque, el lobo devora a la abuela. Quizás el narrador de Cristian se siente más cómodo declarando libremente sus emociones al lector ante la proximidad de su presa y evitando el contacto con Caperucita. Esta actitud del lobo narrador tal vez pueda fundarse en su temor de no poder articular la información que el lobo personaje puede intercambiar con Caperucita (ocultando sus planes) y la que es posible comunicar sin mayores restricciones al potencial lector. Entonces, quizá la opción más segura es plantear la voz sólo en uno de los planos involucrados, en este caso, el de la narración. La modalidad elegida es la del monólogo interior.

¿Es posible un lobo que ejerce su ferocidad pero se siente amedrentado por las circunstancias? Un lobo tan insólito es el que nos presenta Carola (11 años):

[…] Traté de imitar la voz de la pobre anciana, preguntando quién era. –Soy Caperucita– me contestó la niña y pasó. Yo estaba medio nervioso porque no me salía la voz y además la niña me preguntaba: –Abuelita ¿por qué tienes las manos tan grandes? Yo le dije que era para acariciarla mejor. –Abuelita ¿por qué tienes la boca tan grande?– me volvió a preguntar. –¡Para comerte mejor!– le dije y me la tragué. Me acosté y me dormí […]

Contar desde el lobo plantea, al mismo tiempo, configurar el perfil de Caperucita como el de una niña ingenua que ignora los riesgos que asume en su compañía. El lobo narrador de Tomás (11 años) explicita al narratario* una descalificación sobre Caperucita que deja claro lo que piensa este lobo sobre ella (V2):

[…] Después alguien golpeó la puerta, supuse que era la niña pero por seguridad, pregunté: –¿Quién es?– –Yo, tu nieta, que vengo a traerte comida – Pasa, la puerta está abierta– exclamé. La niña entró, se acercó y la muy tontita dijo: –¡Qué nariz tan grande tienes! –Es para olerte mejor. –¡Qué orejas tan grandes tienes! –Es para oírte mejor. Y por último exclamó: –¡Qué boca tan grande tienes! –Es para comerte mejor…Y me la comí. […]

Por otra parte, caracterizar al lobo cuando se cuenta desde Caperucita supone mantener la propia ingenuidad realizando el esfuerzo discursivo de dejar entrever la ferocidad que se sabe forma parte de este personaje. Se trata de la difícil tarea discursiva de no traicionar el perfil ingenuo de quien asume la voz y de dejar traslucir por contraste los rasgos del lobo de tal modo que el lector identifique la historia tradicional que se intenta comunicar. Veamos cómo lo resuelve Diego (10 años):

[…] Iba por el bosque cantando y saltando muy contenta. Me encontré con muchos animales especialmente con un lobo muy bueno y amistoso que me preguntó –¿Adónde vas, hermosa niña? –A la casa de mi abuelita que queda al otro lado del bosque– le contesté. Entonces el buen lobo me dijo –¡Qué lindas flores! ¿Por qué no juntas algunas para tu abuelita. Me dio una gran idea me puse a juntar flores y él se fue por el camino […]

La Caperucita narradora de Diego configura a la niña como un personaje ingenuo a través de dos procedimientos: por un lado, presentándose como una niña alegre y confiada que atraviesa el bosque sin anticipar posibles peligros; por otro lado, calificando de modo benévolo al lobo y sus actitudes. Se trata de un lobo bueno, amistoso e inteligente que regala “buenas ideas” a las niñas que encuentra por el bosque. Queda implícito para el lector todo lo que él ya sabe acerca de la ferocidad que esconden esas “buenas ideas”. Es una manera sutil de profundizar la modalización de la voz narrativa por contraste entre las calificaciones que se incluyen y las que se silencian.

3.4. TRANSFORMACIONES EN LOS PERSONAJES DE “HANSEL Y GRETEL”

3.4.a. De la anciana buena a la bruja del bosque

Hansel y Gretel, como protagonistas de la historia, han advertido la amenazante transformación de la anciana en bruja y cada uno de ellos –en tanto narradores– tendrá que decidir si comunicarán esta transformación al lector o si la mantendrán en el terreno de lo implícito. Nombrar en el discurso parece sencillo pero no lo es cuando ocurre una transformación que necesita ser comunicada a los lectores. Veamos casos donde se explicita al lector la transformación de la anciana en bruja, con interesantes variantes. Marcos (11 años) elige a Hansel como narrador:

[…] Yo me comí el techo de mazapán y Gretel la ventana de azúcar. En un momento inesperado una voz salió de la casa. Una viejecita se asomó, nos hizo pasar, nos dio de comer y luego nos acostó en camas suaves. Ella nos dijo: –Duerman que mañana será otro día. Al día siguiente la viejecita me levantó y me encerró en una jaula. Ahí me di cuenta de que era una bruja […]

La anciana aparece inicialmente como “una voz”, después como “una viejecita”. A partir del encierro en la jaula se explicita al lector la transformación de la viejecita: “Ahí me di cuenta de que era una bruja” y esa denominación se mantendrá hasta el final del relato.

Evelyn (10 años) también elige a Hansel como narrador:

[…] cuando de pronto se abrió la puerta y de adentro salió una amable ancianita…

–Niños ¿qué los trajo por acá?– nos dijo. –Estamos perdidos y tenemos mucho hambre, un pájaro nos guió hasta aquí– le dijimos. La amable ancianita nos hizo pasar a su deliciosa casa donde nos dio té caliente con riquísimas galletitas.

Mientras tomábamos el té, la anciana nos contaba que se sentía muy sola, y ya que nadie la visitaba se la pasaba tejiendo y eso hizo que su vista ya no funcionara tan bien.

Cuando entramos en confianza, la ancianita dejó de ser la misma. Me encerró en una jaula donde me daba comida en todo momento y amenazaba a mi hermana Gretel con comernos. Como yo me consideraba lo suficientemente inteligente, cada vez que me pedía que le muestre el dedo para ver si había engordado un poco, yo le mostraba un hueso aprovechando de que la anciana no veía bien

[…] Mientras la malvada vieja se quemaba, mi hermana abrió la jaula y rápidamente escapamos […]

Evelyn, a través de su narrador, sólo cambia la denominación de “amable ancianita” en “malvada vieja” al final, cuando los dos niños ya han logrado deshacerse de ella. Sin embargo, hay una progresiva atenuación de las expresiones cariñosas: “la amable ancianita” pasa a ser “la anciana” antes de transformarse en “la malvada vieja”. Además, es de notar que el narrador recurre a una expresión que anticipa la transformación del personaje y el cambio de denominación: “Cuando entramos en confianza, la ancianita dejó de ser la misma”. Este Hansel de Evelyn, hacia el final del relato, explicita al lector que la malvada vieja podría ser la madrastra. Es una clara explicitación al lector, ya que en el interior de la historia los demás personajes nunca se enteran, ni siquiera su hermana Gretel:

[…] Nuestro padre nos recibió amablemente y pidiendo perdón, nos comentó que nuestra madrastra había desaparecido cuando se pudo sentir el olor a galletas. -¡Santo cielo! exclamé por dentro al tener sospechas de que nuestra madrastra era la vieja del bosque […]

Damián (10 años), también contando desde Hansel, anuncia la transformación de la anciana en bruja a través de una sospecha dirigida al lector:

[…] Golpeamos la puerta y una anciana salió. Ella era muy atenta, nos permitió pasar, comer y descansar en su cama, pero había algo raro en la lata de mermelada, estaba llena de renacuajos […]

El narrador señala la presencia de renacuajos, que son elementos propios del mundo de las brujas, como sospecha de una posible transformación amenazante.

En los tres ejemplos previos no sólo se cambia la denominación, sino que hay una explicitación, directa o relativamente velada, de la transformación del personaje. En otros casos, sólo se realiza un cambio de denominación y lo demás queda implícito para el lector, como si la gravedad de los hechos que se están narrando justificara, sin más, el cambio de denominación. Así lo plantea el narrador de Mauro (11 años), también contando desde Hansel:

[…] Yo comí la puerta y Gretel la ventana, y seguimos comiendo que de repente sale una buena señora que lo invitó a comer y también a dormir. Yo y Gretel aceptamos quedarnos cuando me levanté la bruja me encerró en una jaula. Y a Gretel la hacía cocinar, para que yo coma y engorde y la bruja me pudiera comer […]

En este caso se pasa de una denominación a otra en función del desarrollo de las acciones, quedando a cargo del lector la construcción de un único personaje a quien, repentinamente, se denomina de una manera opuesta a la inicial. (Obsérvese, además, el deslizamiento del punto de vista que se produce en un momento puntual del relato. Cuando aparece el nuevo personaje, el narrador plantea: “lo invitó a comer”, mientras que lo adecuado, para mantener la voz narrativa, sería “me invitó a comer” o, mejor aún, “nos invitó a comer”).

Parece muy fácil decidir cambiar la denominación de este personaje en algún momento pero algunos textos nos permiten entrever que el asunto está lejos de ser así. Veamos lo que ocurre con Juan Cruz (9 años), quien otorga la voz narrativa a Gretel:

[…] y nos pusimos a comer de repente se abrió la puerta y salió una viejita, Hansel y yo nos disculpamos, la señora nos invitó a comer, nosotros aceptamos, después de comer cuando nos dormimos, la abuela o anciana tomó a Hansel y lo encerró, la viejita le llevaba comida para que engordara y Hansel mostraba un hueso porque la viejita era ciega y le tocaba el dedo para saber si engordaba, mucho tiempo después también me usaba como sirvienta, […]

Juan Cruz no logra encontrar la denominación adecuada. De “viejita” pasa a “señora”, luego a “abuela o anciana” para regresar al término inicial (“viejita”). A pesar de las exploraciones, todas las denominaciones utilizadas son positivas. Ni siquiera logra pasar del diminutivo cariñoso (“viejita”) al término no marcado (“vieja”), lo cual sería ya un acercamiento al efecto que, sin duda, está buscando sin hallarlo.

3.4.b. De la amedrentada Gretel a la emprendedora hermana

Como ya sabemos, en esta historia Hansel nunca se desborda emocionalmente y Gretel siempre se desespera y llora ante los sucesos que se le presentan. Las iniciativas distribuidas entre Hansel y Gretel ya están pautadas en la historia canónica. Por ejemplo, Hansel siempre es el responsable de distribuir las piedras y las migas de pan para marcar el camino de regreso al hogar, mientras Gretel, la llorona, siempre es la responsable de empujar a la bruja al horno y de liberar a Hansel. Hay, pues, una transformación o "crecimiento emocional" de Gretel y en varios relatos aparecen matices interesantes.

Vamos a ver dos relatos en donde el sexo del autor es discrepante respecto al del personaje narrador (una niña elige como narrador a Hansel y un niño elige a Gretel). Ésta es una situación que podría haber tenido consecuencias discursivas. Sin embargo, no hemos encontrado en los textos del corpus marcas que nos autoricen a decir que ésta haya sido una variable digna de mención y por ello no hemos dedicado ninguna sección a su análisis. Al asumir una identidad como narrador, el sexo del autor –al menos en este tipo de relatos– pierde relevancia.

Veamos cómo Evelyn (10 años), en la voz de Hansel, caracteriza al personaje y a su hermana a lo largo del relato. En la primera parte, Hansel se muestra como un chico inteligente y solidario, pero perturbado por lo que acaba de escuchar en boca de los padres. Gretel, como era previsible, llora y llora porque es una niña pequeña:

[…] En ese momento de lo nervioso que estaba, no me acordé que me dirigía a tomar agua, y rápidamente corrí hacia la habitación a contarle a Gretel lo que había escuchado. Ella como era una niña pequeña pensó que éramos un estorbo para nuestro padre y se largó a llorar desconsoladamente. ¡Oh! Entre el llanto de Gretel y mi pensamiento nervioso tuve una noche muy desvelada […]

A medida que avanza el relato, el perfil de Gretel es más activo, es calificada de “astuta” por su hermano y como capaz de elaborar un plan de preservación. Hansel a veces se equivoca y ambos hermanos comparten iniciativas:

[…] Al día siguiente nos llevaron al bosque nuevamente, ¡qué tonto! exclamé, me olvidé de recoger más piedras. Como Gretel me había escuchado, me dio un trozo de pan que ella misma había guardado entonces con las migas del pan pude rastrear el camino.

[…] Gretel fingió no saber manejar el horno. –¡Niña tonta, qué inútil eres!– le dijo la anciana a mi hermana y mientras se quejaba prendía el horno. Cuando ésta se descuidó Gretel fue tan astuta que de un empujón la arrojó al horno. Mientras la malvada vieja se quemaba, mi hermana abrió la jaula y rápidamente escapamos […]

La caracterización que diferentes alumnos realizan tanto de Hansel como de Gretel no siempre es efectuada a través de la variación en la denominación o de los calificativos. Enunciar lo que hacen, piensan y sienten también caracteriza. La reiteración de ciertas acciones a lo largo del relato contribuye a delinear el perfil de los personajes.

Juan Cruz (9 años) cuenta a través de la voz de Gretel. Delinea el perfil de una niña amedrentada por las circunstancias hasta que los hermanos son apresados por la bruja del bosque. Desde ese episodio hasta el final del relato, Gretel es muy activa. Veamos algunos fragmentos que ponen en evidencia este contraste:

[…] cuando nos despertamos era de noche y yo me puse a llorar y llorar sin consuelo Hansel me guió por unas piedras que brillaban me contó, que las había tirado cuando nos traían al bosque.

[…] un día se cansó y me dijo: prende el horno y mete la cabeza para ver y yo le dije ¿cómo? Ella metió la cabeza y yo la empujé y cayó dentro del horno yo cerré la puerta y se empezó a quemar entonces liberé a Hansel él corrió y yo agarré joyas lo alcancé y salimos corriendo el horno explotó, nosotros vimos un

cisne que nos dijo: si me dan las joyas yo los haré cruzar el río, yo se las di, en el otro lado del río encontramos el camino a casa, llegamos a casa y mi padre nos abrazó yo saqué una joya que escondí en mi sombrero y se la di a mi padre […]

Gretel, a pesar de su edad y sus pocas destrezas, en todas las narraciones es la encargada de empujar a la bruja al horno y de liberar a Hansel. Pero en la narración que acabamos de citar, Gretel se transforma a partir del episodio en que la bruja le ordena el encendido del horno: es ella la que se apodera de las joyas y la que esconde una en su sombrero, engañando de esa manera al cisne y asegurando el bienestar de la familia. Hansel no es ni siquiera nombrado después de su liberación.

3.4.c. Intenciones y sentimientos encontrados del padre

En estas historias tradicionales, todos los personajes son arquetípicos, pero ¿qué ocurre con el padre en “Hansel y Gretel”? ¿De quién es la iniciativa de abandonar a los niños en el bosque? Aquí también hay una madrastra, como en “Blancanieves” y en “Cenicienta”. Un padre que enviuda y se vuelve a casar no causa sospechas. En cambio, una madrastra es, por definición, un personaje sospechoso con respecto a los hijos del primer matrimonio de su nuevo esposo (maltrato a Cenicienta; envidia feroz hacia Blancanieves). ¿El padre de Hansel y Gretel es solidario con la madrastra? ¿Está sometido por ella? ¿O bien tiene sentimientos encontrados y no sabe realmente si ser solidario con sus hijos o con su nueva esposa?

Escribir sentimientos ambiguos o la confrontación entre intenciones y sentimientos de los personajes representa un problema discursivo no previsto por la situación didáctica, pero que algunos alumnos enfrentan. Para reescribir “Hansel y Gretel”, numerosos alumnos eligieron como base una versión en que los padres planean y ejecutan el abandono de los niños. Otros chicos eligieron la versión en que los hermanos escuchan conversar a sus padres y deciden aliviar la pobreza de la familia huyendo al bosque por su propia cuenta. En este apartado, sólo consideraremos los relatos en los cuales los niños son abandonados en el bosque. En esas circunstancias es necesario delinear el perfil de un padre que aparece ante sus hijos como ambiguo o dominado por los deseos de su mujer. Es en ese punto en que se dan variaciones entre los relatos de los alumnos, ya sea que la voz narrativa sea la de Hansel o la de Gretel.

Veamos el texto de Damián (10 años), contando desde la voz de Hansel:

[…] Una noche nuestros padres discutían y mi madrastra decía: –Los niños están trayendo muchos problemas, no tenemos trabajo y son dos bocas más para alimentar, hay que dejarlos dentro del bosque. –No podemos dejarlos solos, son niños– decía mi padre. –Esta noche los llevaremos al bosque– repetía nuestra

madrastra.

[…] Luego de caminar mucho tiempo llegamos, papá nos vio y se alegró mucho. La noche siguiente nos llevaron de regreso al bosque pero no tuvimos tiempo de agarrar las piedritas, entonces tomé un pedazo de pan que había en la mesa […]

En este caso los padres discuten. La madrastra explicita la necesidad del abandono. El padre se niega. Ambos ejecutan el abandono las dos veces. Al regreso de los niños del primer abandono, el padre los recibe con afecto. Es interesante notar que estos adultos que actúan de modo conjunto parecen experimentar la decisión del abandono de modo diferente. Distinguir que detrás de una misma acción compartida se traslucen sentimientos encontrados plantea un desafío discursivo no previsto pero que algunos alumnos enfrentan.

Lara (10 años), desde la voz de Gretel, plantea la siguiente articulación entre sucesos y sentimientos: los padres discuten, la madrastra explicita la necesidad del abandono. Ambos adultos ejecutan el abandono las dos veces. Al regresar los niños del primer abandono, la madrastra los regaña y el padre no dice nada o no sabe qué decir. Veamos un fragmento de su relato en la V2:

[…] Cuando llegamos, nuestro padre no sabía qué decirnos. –¡Hansel!, ¡Gretel!, ¿qué hacen aquí? Nuestra madrastra, muy furiosa nos dijo: –¡Vayan a dormir rápidamente! Esa noche volvimos a escuchar otra conversación. Nuestra madrastra le decía a mi papá:

–Mañana los llevaremos más lejos, desde donde nunca puedan regresar […]

La expresión de sorpresa del padre ante el regreso de sus hijos puede ser interpretada de dos maneras diferentes: con afecto por el reencuentro, ya que pudo haber ejecutado el abandono bajo la presión de su mujer, o bien con perplejidad ante el fracaso de su estrategia de abandono. Escribir una expresión ambigua para un sentimiento ambiguo representa un desafío discursivo de grandes proporciones, que supera las expectativas de la tarea escolar propuesta.

Evelyn (10 años), asumiendo la voz de Hansel, plantea otra manera de resolver este mismo problema. Veamos las variaciones entra la primera y la segunda versión:

V1 […] Al llegar a casa nuestra madrastra nos regañó muy feo diciendo: –¡Niños desobedientes, les dijimos que esperen, pero como siempre, hacen los que se les da la gana! Yo creo que lo hizo disimuladamente, sé muy bien lo que tramaban. Al día siguiente nos llevaron al bosque nuevamente, […]

V2 […] Al llegar a casa nuestra madrastra nos regañó diciendo: –¡Niños desobedientes, les dijimos que esperen, pero como siempre, hacen los que se les da la gana! Yo creo que lo hizo disimuladamente, sé muy bien lo que tramaba. Al día siguiente nos llevaron al bosque nuevamente, […]

En ambas versiones, el padre no dice nada ante el regreso de los niños. La madrastra es quien los regaña. En la V1, Hansel atribuye el plan de abandono a su padre y a la madrastra pero en la V2 sólo lo atribuye a la madrastra. No obstante, explicita que al día siguiente, padre y madrastra ejecutan el segundo abandono. Quizá Hansel, como narrador, intenta justificar al personaje del padre, desligándolo en la V2 de la intencionalidad aunque no puede negar su responsabilidad en la concreción del abandono. (Digamos, al pasar, que sólo una atención cuidadosa a las desinencias verbales en el proceso de transcripción permite poner de relieve estos aspectos textuales.)

Otros relatos tienen en común que el narrador elude el problema discursivo del encuentro de los niños con su padre al regresar del bosque. Manuel (9 años), contando desde Hansel, muestra a un padre con claras intenciones de abandono, a diferencia de otros relatos en que tal intención aparece un tanto desdibujada o aparece la oposición al abandono. La explicitación del abandono queda a cargo de la madrastra. Cuando los niños regresan al hogar, el padre no aparece en el relato:

[…] Un día mi padre nos quería abandonar, a mi hermana y a mí nos resistimos mi madrastra pide que nos abandonen por suerte alcancé a escuchar, y dije

despacio papá nos quiere abandonar y Gretel empezó a llorar

[…] hasta que llegamos al lugar que quería mi padre y nos mintieron nos habíamos quedado dormidos y se fueron a la casa y anocheció los dos seguimos las piedritas la luna mostraba el camino, llegamos a casa y la madrastra nos retó y cerró la puerta y no pudimos salir y encontré el pan […]

Vemos cómo la ambigüedad del personaje se traslada al texto que se torna ambiguo. Al comienzo el narrador plantea que el padre los quiere abandonar, luego se dice que la madrastra es quien solicita el abandono y, más adelante, Hansel le dice a su hermana que es el padre quien quiere abandonarlos. Desde el primer abandono de los hermanos en el bosque, el padre desaparece del discurso para no aparecer jamás.

Juan Cruz (9 años), contando desde Gretel, plantea que los niños regresan del bosque, se escabullen por la ventana para ingresar al hogar y escuchan nuevamente una conversación acerca del renovado plan de abandono. Por segunda vez, Gretel justifica a su padre:

[…] al otro día a la noche volvieron a discutir y mi madrastra dijo: hay que llevarlos al fondo del bosque y mi padre no tuvo opción.

Se trata quizá de una alternativa para eludir el problema discursivo de caracterizar (y justificar) los sentimientos de un padre enfrentado entre su mujer y sus hijos.

Hemos querido poner de relieve estos casos, que pueden pasar desapercibidos en una lectura rápida de los textos, para mostrar que, en ocasiones, los niños superan las expectativas de la tarea, enfrentando problemas discursivos más complejos que los requeridos.

Capítulo 4

Engañar y ser engañados

En los capítulos precedentes hemos analizado soluciones creadas por los chicos para problemas vinculados a la focalización y a la voz narrativa. Quizá la parte de los relatos destinada a los engaños es una de las que más concentra ambos tipos de problemas y en la que se despliegan soluciones particularmente interesantes.

Para preservar los rasgos mínimos de la historia original tomada como referencia, además de la focalización y el tono de la voz asumidos, el narrador protagonista necesita mantener una doble presencia: en tanto actor, sostener la interacción con los demás personajes de la historia; en tanto narrador, establecer un vínculo con el lector e informarle sobre el engaño.

Los fragmentos de relato en los que se otorga la voz a los demás personajes suelen dar ocasión para reponer lo que el personaje que asume la voz narrativa no puede contar, pero también suele ser una zona de deslizamientos en los relatos, ya que hay que mantener el control de la información narrativa, cuidando al mismo tiempo distribuir las voces entre los personajes que, a su vez, deben decir ciertas cosas pero pueden omitir otras. Al mismo tiempo, el narrador necesita informar al lector sobre intenciones, circunstancias o sentimientos que, como personaje, no necesariamente comparte con los demás participantes de la historia. En este sentido, las situaciones de engaño en tres de las historias de referencia consideradas en el presente estudio (“Caperucita Roja”, “Blancanieves” y “Hansel y Gretel”) plantean alternativas muy interesantes que ameritan atención singularizada. Excluimos de este análisis la historia de “Cenicienta” por la siguiente razón: si bien la protagonista principal oculta su identidad durante el baile, Cenicienta no tiene la intención de engañar a nadie. Simplemente quiere ir al baile y su hada madrina se encarga de vestirla, adornarla, darle carroza y demás. En cambio, en las otras tres historias algún personaje tiene claras intenciones de lograr sus objetivos a través del engaño, como veremos enseguida. Por razones fáciles de comprender, daremos especial

énfasis a los engaños que aparecen en la historia de “Caperucita Roja”.

4.1. EL LOBO ENGAÑA; CAPERUCITA Y SU ABUELA SON ENGAÑADAS

Cuando el lobo cuenta sus engaños, ¿cómo logra engañar a sus víctimas sin que ellas lo adviertan y, al mismo tiempo, informar al lector sobre tales engaños? Cuando narra Caperucita, ¿cómo logra mantenerse ingenua en el marco de la historia si en el relato tiene que dejar “pistas” al lector de que está siendo engañada por un lobo feroz? Además, desde esta focalización es complicado reponer el episodio del engaño del lobo a la abuela porque Caperucita no estuvo presente.

Si el lobo cuenta, el engaño se da por triplicado: engaño a Caperucita cuando la encuentra por primera vez en el bosque; engaño a la abuela cuando simula ser su nieta y, finalmente, nuevo engaño a Caperucita cuando ésta llega a la casa de su abuelita. Al mismo tiempo, enfrenta con su ferocidad a dos mujeres indefensas y ese hecho lo obligará a seducir y/o manipular al lector convocando su compasión o su complicidad en función del saber que le supone.

4.1.a. El engaño en el bosque

Las soluciones más elaboradas son aquellas en las que el narrador explicita al lector sobre el engaño pero también explicita en discurso directo o indirecto una propuesta a Caperucita que esconde el engaño. Desde el punto de vista enunciativo, el DD escenifica el desarrollo de los sucesos y acorta la distancia enunciativa haciendo sentir al lector como testigo de los hechos. Esto obliga a alternar el tono correspondiente a cada personaje que asume la voz durante el intercambio. El discurso indirecto –por el contrario– genera mayor distancia enunciativa y simplifica para el narrador las dificultades derivadas de la distribución de las voces y de asumir el tono del personaje que toma la palabra.

El lobo de Mateo (11 años) plantea en discurso directo su intercambio con Caperucita:

[…] Como estaba tan feliz le dije: –¿A dónde vas pequeña? –Me voy a la casa de mi abuela, que vive del otro lado del bosque– dijo la niña. De pronto se me ocurrió una idea, comer a la niña y a la abuela. Entonces le dije: –Te juego una carrera a la casa de la abuela. Ella aceptó, empezamos a correr y le gané por una gran ventaja […]

En medio del diálogo, este lobo hace una pausa para explicitar sus súbitos planes al lector y cierra el episodio aclarando –también al lector– el avance en el éxito de sus acciones. En el diálogo con Caperucita Roja no se traslucen sus intenciones y, por lo tanto, se mantienen ocultos sus planes ante la niña.

El lobo de Mariana (11 años) repone en discurso indirecto su intercambio con Caperucita y, además, explicita el problema de los dos caminos (largo y corto) que es una pieza fundamental del engaño:

[…] me encontré con una niña muy ingenua que estaba recogiendo flores. Yo le pregunté a dónde se dirigía con esa canasta y ella me contestó que su madre le había mandado a la casa de su abuela. Entonces yo le propuse una carrera. Engañándola le dije que fuera por el camino más corto, pero en realidad ese camino era el más largo […]

Al reponer el intercambio, el lobo narrador pone en evidencia que ha tenido cuidado en ocultar a Caperucita los planes que explicita para el lector. La elaboración del engaño no muestra, en este caso, una gran astucia por parte del lobo, ya que Caperucita Roja es caracterizada de inmediato como "una niña muy ingenua".

Algo similar ocurre con el lobo de Gonzalo (10 años), quien califica a Caperucita Roja de "muy tonta":

[…] Al ver de quién se trataba le dije: –¿Dónde vas Caperucita? –Voy a la casa de mi abuelita. –¿Queda muy lejos? –No, queda detrás del bosque– me contestó la muy tonta. Entonces me propuse engañarla, le pedí que juntara flores, así ganaría tiempo para llegar primero a la casa de la abuelita […]

Como bien sabemos, hay dos versiones del engaño (que se pueden combinar entre sí): la de los dos caminos, que retarda la llegada de Caperucita, y la de detener el avance de la niña, cuando el lobo le sugiere recoger flores. La primera versión es más difícil de resolver porque hay que explicitar que el camino llamado "corto" por el lobo es en realidad el largo y viceversa; la palabra "atajo" resuelve esas dificultades pero hay que reconocer que ese término es ajeno al léxico de estos alumnos (lo cual no impide que lo usen). La versión de las flores cumple con el propósito principal de dar tiempo al lobo protagonista para adelantarse y devorar a la abuela, sin introducir dificultades conceptuales y discursivas adicionales.

La dificultad para dar cuenta de los dos caminos se manifiesta a veces en el uso de deícticos ("éste", "ése" y, por oposición, "el otro") propios de un diálogo cara a cara pero ineficaces en el discurso narrativo escrito. En estos casos, se apela

fuertemente a la complicidad del lector, que ya sabe que los caminos se oponen en la dimensión largo/corto. Es lo que ocurre con el lobo narrador de Tomás (11 años), V2 que es casi idéntica a la V1:

[…] Yo le pregunté cómo se llamaba y me contestó –Caperucita Roja. –¿Para dónde vas?– le pregunté. Con su voz encantadora dijo: –A la casa de mi abuelita a llevarle comida porque está enferma. –Bueno, pero ¿dónde vive? –Al otro lado del bosque.

Le propuse una carrera y le comenté tú ve por ese lado y yo por el otro. Claro, yo fui por el camino más corto, así me comía a la abuela también. […]

En algunas versiones el engaño se reduce a una mentira, lo cual no es lo mismo, ya que el engaño supone que el interlocutor hace suyos los términos del intercambio (“es una buena idea y la adopto”), mientras que la mentira no asegura el mismo grado de receptividad. Distinguir mentira de engaño, a los nueve años, es cognitivamente muy difícil como lo muestra el ejemplo de Pablo (9 años) a través de su lobo narrador:

[…] vi a una niña en el bosque, me contó que iba a la casa de su abuela. Le mentí y le dije que había un camino que era el más corto […]

Por otra parte, el lobo al que hay que caracterizar durante este episodio es un personaje con varias facetas: es un animal hambriento merodeando por el bosque en busca de alguna presa, pero es un personaje con astucia que elabora planes para duplicar su ingesta alimenticia (la niña y la abuela). Si no da a conocer al lector sus planes, se desdibuja su astucia; si los hace explícitos al dialogar con Caperucita Roja, deja de ser astuto. Por eso es particularmente interesante analizar de qué manera logran los niños elaborar discursivamente este episodio.

En ocasiones, la centración sobre los estados internos del lobo –hambriento pero

precavido– es tan marcada que el autor descuida el engaño. Es lo que ocurre con el lobo de Cristian (11 años) en su V1. Este lobo no toma contacto con Caperucita Roja y, por lo tanto, no hay engaño, pero la caracterización del personaje es impecable:

[...] Yo la seguía por lo más verde del bosque mirando como la niña más dulce y cariñosa le llevaba a su abuela los pastelitos más dulces, ricos y esponjosos. Yo en esos momentos me llenaba de baba, claro planeando un plan tomé cada detalle comencé por fijarme para dónde iba. Me di cuenta de que iba a la casa de la anciana del bosque, así le decimos los animales pero ella le decía abuela, yo la miraba tan fijo que no aguantaba, […]

El lobo de Cristian no es el único en sentirse seducido tanto por la tierna presa que tiene por delante como por los olores que se desprenden de la canasta. Siendo un lobo protagonista, dotado de palabra humana, también se siente atraído por las delicias culinarias preparadas por los humanos. Admitamos que es una exageración (y un deslizamiento del punto de vista) describir a la distancia “los pastelitos más dulces, ricos y esponjosos”. Pero esa descripción permite que lo que sigue (la boca llena de baba y la dificultad por no abalanzarse de inmediato sobre su presa: “la miraba tan fijo que no aguantaba”) pueda referirse tanto al “plato principal”, o sea la niña, como a ese adicional representado por el contenido de la canasta.

Esta doble oferta alimenticia aparece claramente planteada en otros textos, en particular en la notable narrativa de Douglas (11 años):

Yo iba caminando muy contento por el bosque cuando de repente escuché una vocecita que cantaba y me agarró hambre. –¡Carne fresca!– pensé.

Era una niña, la empecé a perseguir y me di cuenta que llevaba una canasta en la cual pude olfatear comida. Pensé que tendría almuerzo y postre […]

La expresión “almuerzo y postre” indica de manera magistral, y con un toque de humor, que el lobo narrador no piensa desaprovechar nada. Pero, contrariamente al lobo de Cristian, el de Douglas consigue, además, plantear adecuadamente el engaño:

[…] y cuando le aparecí de frente se asustó. Y le dijo dónde vas pequeña y me respondió, a la casa de mi abuela y yo le dije yo conozco un lugar para llegar más rápido, y me respondió, dónde, es por la izquierda, y se fue corriendo qué tonta dije. Y empecé a correr […]

Queda claro que el lobo está enviando a Caperucita por el camino más largo y el engaño es planteado de modo implícito al lector (“qué tonta dije”). Dado que ha confesado sus planes al inicio del relato, ya no considera necesario reiterarlos en el momento de la conversación con la niña. (Obsérvese, además, que en los relatos más elaborados también pueden producirse mínimos deslizamientos. El primer verbo declarativo que aparece en este fragmento está en tercera persona y, por lo tanto, deslizado: “Y le dijo dónde vas pequeña”. Es posible que este deslizamiento resulte de la peculiar construcción que Douglas acaba de utilizar: “cuando le aparecí de frente”, que corresponde a “cuando me aparecí frente a ella”).

Escribir el engaño del lobo a Caperucita en el bosque involucra dificultades peculiares para las cuales varios alumnos no encuentran soluciones suficientemente satisfactorias, más allá de que puedan revisar y reelaborar de modo sustancial otros aspectos del relato. Las dificultades de formulación escrita en el episodio que estamos analizando parecen estar relacionadas con la distribución de información entre el plano de la narración (lo que el lobo en tanto narrador hace saber al lector) y el de la historia (lo que el lobo en tanto personaje hace saber a Caperucita).

Veamos ahora qué ocurre cuando Caperucita es la voz narradora. Precisamente porque es engañada por el lobo, Caperucita no puede dar muestras de conocer las intenciones del animal. Una de las alternativas discursivas que algunos alumnos exploran consiste en reforzar las características “positivas” del lobo con el cual Caperucita Roja inesperadamente se encuentra. Este lobo, en lugar de tener los

atributos previsibles, resulta ser “bueno y amistoso”, generador de “una gran idea” que Caperucita adopta de inmediato. Así, por contraste, la ingenuidad de la niña resulta reforzada. Es lo que ocurre con la Caperucita narradora de Diego (10 años):

[...] Me encontré con muchos animales especialmente con un lobo muy bueno y amistoso que me preguntó –¿Adónde vas hermosa niña? –A la casa de mi abuelita que queda al otro lado del bosque– le contesté. Entonces el buen lobo me dijo –¡Qué lindas flores! ¿por qué no juntas algunas para tu abuelita. Me dio una gran idea me puse a juntar flores y él se fue por el camino […]

La intensificación de las cualidades positivas atribuidas al lobo profundiza la ingenuidad de Caperucita que, como narradora, no puede aportar información directa sobre las intenciones del lobo ni sobre el peligro que ella corre cerca de él.

Para comprender las dificultades inherentes a la puesta en escena narrativa de este episodio, desde la voz y la mirada de Caperucita, vamos a ver un ejemplo donde se abandona el punto de vista elegido, precisamente para dar cuenta del engaño. La Caperucita narradora de Noelia (9 años) elabora así su relato en la primera versión (V1):

[…] de repente vi un lobo. El me dijo que, adónde iba a ir yo le dije que iba a ir a la casa de mi abuelita que estaba enferma. El lobo me dijo que vaya por el camino más corto que era ese caminito y que vaya juntando florecitas para llevarle. El lobo –dijo– ja, ja, ja ella va por el camino más largo yo iré por el más corto y así me las comeré. Mientras Caperucita seguía […]

Es evidente que Noelia, como autora, quiere dar cuenta del engaño pero su Caperucita, como narradora, cuando intenta dar información al lector acerca de las intenciones del lobo, incurre en un deslizamiento y le otorga la palabra al lobo para que él mismo explicite sus intenciones. A partir de ese episodio, el

relato se desliza hacia un narrador omnisciente (algo que Noelia tendrá oportunidad de revisar durante los intercambios en el contexto didáctico, sin lograr resolverlo ya que elimina toda referencia al engaño en la segunda versión).

En el extremo opuesto, tenemos el caso de Javier (11 años) quien, a través de su Caperucita narradora, intenta exponer las razones por las cuales la niña, en tanto personaje, acepta la propuesta del lobo pero, al hacerlo, genera una situación particularmente curiosa, en donde los roles de engañador y engañado parecen revertirse. Veamos su texto:

[…] cuando apareció un lobo y me asusté. Él me preguntó a dónde iba y le dije que a la casa de mi abuela. Luego me propuso un juego, que jugáramos una carrera a la casa de mi abuela. Acepté y él salió corriendo. Yo le había dicho que sí porque tenía miedo, pero no quería jugar la carrera. Le dije que sí para que el lobo se fuera. Luego, fui despacio recogiendo flores […]

Caperucita como narradora sabe que tiene que darle ventaja al lobo para que él llegue antes que la niña a la casa de la abuela y concrete los planes previstos en la historia canónica. No obstante, sabe también que Caperucita, en tanto personaje de la historia, no puede aceptar una carrera con el lobo y detenerse a recoger flores sin explicitar una razón que resulte verosímil. La alternativa generada por Javier es que Caperucita tuvo miedo y por eso engaña al lobo haciéndole creer que correrá una carrera cuando en realidad se detendrá a juntar flores y, de ese modo, lograr que el lobo se aleje. Javier crea una opción verosímil para la historia que efectivamente dará tiempo al lobo para llevar a cabo sus planes, pero lo hace al costo de sacrificar el perfil ingenuo de Caperucita. La niña no sospecha los planes del lobo para con su abuela y para con ella, pero de todos modos es astuta para liberarse de él. ¿Quién es el engañador y quién el engañado en este caso? En lugar de enfatizar su ingenuidad, esta Caperucita Roja pone su astucia al mismo nivel que la del lobo, aunque la del lobo se origine en la voracidad y la de Caperucita resulta del temor y, evidentemente, no tengan las mismas consecuencias a largo plazo.

4.1.b. Los engaños en la casa de la abuela

Numerosos relatos contados desde el lobo explicitan al lector que la fiera finge ser Caperucita ante la abuela de la niña. Pero varios omiten el engaño a la abuela. En ese caso el lobo la devora directamente. En otras palabras, los relatos se reparten entre quienes evidencian una preocupación por esclarecer al lector el sentido de los sucesos y quienes hacen discurrir la historia sin incluir marcas con ese destino. Pero la narración de este engaño, a diferencia del engaño en el bosque, no plantea dificultades narrativas peculiares. Se puede resolver puntualmente, indicando que el lobo afina la voz para tratar de simular la de la niña, o que el lobo retiene su fuerza natural para golpear la puerta, con el mismo propósito. La historia canónica no prevé una instancia obligatoria de diálogo –como en el caso del encuentro en el bosque entre el lobo y Caperucita Roja– y, por lo tanto, no hay ocultamiento de intenciones una vez que la fiera ingresa a la casa de la abuela.

Vamos a presentar algunos pocos ejemplos. El lobo narrador elaborado por Mariana (11 años) informa al lector acerca de su acto de fingimiento y agrega una valoración acerca de la abuela de la niña antes de pasar inmediatamente a lo suyo, sin más preámbulos:

[…] Llegué a la casa de la abuela, fingí ser la niña y dije: –Abuelita, abuelita soy tu nieta ¿puedo pasar? Como la abuela era tan tonta e ingenua como su nieta me dejó entrar y al instante me la devoré. Luego me puse su ropa y esperé a que llegara la niña. […]

Juan Carlos (11 años) agrega un poco de suspenso al encuentro entre el lobo y la abuela de la niña y prepara la escena simulada para el encuentro con su siguiente presa:

[…] llegué a la casa de la abuela y golpeé. La abuela preguntó quién era, claro que yo le respondí: –Soy Caperucita Roja, tu nieta. La anciana parecía algo dudosa al abrir la puerta porque tardaba en hacerlo. Luego abrió y, en ese instante, abrí la boca bien grande y me la comí de un solo bocado. Después, busqué un camisón y me lo puse para aparentar ser la abuela que con tantas ganas me había comido. […]

Cristian (11 años), desde el lobo, recurre al fingimiento de la voz pero agrega el detalle de moderar su fuerza al tocar la puerta de la casa de la abuela:

[…] En poco tiempo llegué a la casa y con la mano floja, toqué a la puerta. Una vieja contestó:

–¿Quién es? Con voz afinada le dije: –Yo, tu nieta. […]

La historia avanza y llega el momento en que Caperucita Roja es nuevamente engañada. En la mayoría de los relatos el lobo narrador explicita al lector que se disfrazará de la abuela para engañar a la niña y además simula ser la abuela frente a la niña pero sin explicar nada más acerca de esta simulación. Es posible que, al tratarse del episodio en que se desarrolla el diálogo canónico, se prefiera no interferirlo con comentarios adicionales. De hecho, sólo en tres relatos se incluyen tales comentarios. Son interesantes porque, en uno de ellos (el lobo de Tomás), el narrador insiste en recordar al lector que Caperucita es por demás tonta, mientras que en los otros dos el lobo explicita sus propios estados de ánimo, que son opuestos: de gran seguridad en el caso del lobo de Cristian, y de nerviosismo e inseguridad en el caso del lobo de Carola. Veámoslos en ese orden.

El lobo narrador de Tomás (11 años) explicita al lector una descalificación de Caperucita que deja en claro lo que piensa sobre ella. El diálogo se desarrolla tal como está previsto en la historia canónica:

[…] Después alguien golpeó la puerta, supuse que era la niña pero por seguridad, pregunté: –¿Quién es?– –Yo, tu nieta, que vengo a traerte comida – Pasa, la puerta está abierta– exclamé. La niña entró, se acercó y la muy tontita dijo: –¡Qué nariz tan grande tienes! –Es para olerte mejor. –¡Qué orejas tan grandes tienes! –Es para oírte mejor. Y por último exclamó: –¡Qué boca tan grande tienes! –Es para comerte mejor… Y me la comí. […]

El lobo narrador de Cristian (11 años) menciona al lector su satisfacción y tranquilidad por "estar a punto" de comerse a Caperucita:

[…] Vino Caperucita y tocó la puerta. Al tener mi presa tan cerca, pregunté: –¿Quién es? –Caperucita– contestó ella. –Pasa querida, pasa– exclamé con mucha confianza. Al entrar, me saludó y se acostó en la cama conmigo. Entre pregunta y pregunta murmuró: –¡Qué boca tan grande tienes! Con la boca bien abierta le contesté: –¡Es para comerte mejor!… y me la comí. […]

Aunque no es el foco de análisis en este capítulo, no podemos dejar de mencionar la manera extraordinaria en la que se "comprime" el diálogo canónico: "Entre pregunta y pregunta murmuró".

El lobo de Carola (11 años) es quizás el más notable, porque logra sorprender al lector mostrándose inseguro y nervioso:

[…] Traté de imitar la voz de la pobre anciana, preguntando quién era. –Soy Caperucita– me contestó la niña y pasó. Yo estaba medio nervioso porque no me salía la voz y además la niña me preguntaba: –Abuelita ¿por qué tienes las manos tan grandes? Yo le dije que era para acariciarla mejor. –Abuelita ¿por qué tienes la boca tan grande?– me volvió a preguntar. –¡Para comerte mejor!– le dije y me la tragué. Me acosté y me dormí […]

Es de notar que, además de la originalidad de presentar a un lobo inseguro, este lobo narrador se permite “jugar” con el diálogo canónico. El diálogo previsto está enteramente en discurso directo. Aquí, la primera réplica del lobo está en discurso indirecto, con lo cual logra un curioso efecto, como si se dirigiera al lector más que a Caperucita, lo cual se enlaza con el hecho de que este lobo, en lugar de estar esperando el momento previsto para decir las palabras claves de la historia, es un lobo nervioso que duda de sus propias virtudes como actor, pero además está molesto porque “la niña me preguntaba”, con lo cual tiene que seguir utilizando esa voz fingida “que no le sale”.

4.2. MÚLTIPLES ENGAÑOS EN LA HISTORIA DE “BLANCANIEVES”

En “Blancanieves”, los engaños principales son perpetrados por la madrastra que, convertida en bruja, intenta asesinar a la joven. El engaño canónico corresponde al de la manzana envenenada pero en otras versiones se llevan a cabo tres intentos: con un lazo y un peine envenenados, además de la manzana. Blancanieves no reacciona ante ninguno de los intentos pese a las advertencias de los enanos. Contar desde la madrastra supone pergeñar los engaños que pueden ser comunicados al lector y que deben ser ocultados a Blancanieves, quien será seducida por las ventajas de los objetos que se le ofrecen. Contar desde Blancanieves obliga a los chicos a silenciar el conocimiento que tienen de la historia canónica y a eliminar toda sospecha para que los tres intentos de asesinato tengan lugar sin interferencias. Por otra parte, el leñador engaña a la madrastra ofreciéndole un corazón que no es el de Blancanieves. Este engaño –puesto en evidencia por el espejo mágico– conduce a los otros, en tanto la madrastra se ve obligada a llevar a cabo por sí misma sus temibles planes.

Explicar al lector los engaños desde la madrastra es relativamente sencillo porque esos engaños se elaboran en soledad y se ocultan con facilidad ante una Blancanieves que se mantiene impertérrita frente a los sucesivos intentos de asesinato. En parte, esta ingenuidad es necesaria para que la historia canónica tenga lugar y Blancanieves pueda ser azarosamente revivida. Ya hemos comentado en el capítulo 3 (sección 3.2) los relatos de Jennifer (10 años) y Rocío (10 años) que justamente desarrollan los aspectos que estamos comentando.

Contar desde Blancanieves plantea el problema de restringir la información de la historia a la focalización elegida con el propósito de no traicionar la necesaria ingenuidad. Veamos un fragmento del relato de Florencia (9 años), contando desde Blancanieves, en el que aparecen enormes dificultades para silenciar las condiciones del engaño. Se trata de su primera versión (V1):

[…] un día los enanitos se fueron a trabajar y tocaron la puerta toc toc quién es

pregunté soy una humilde viejita traigo un peine y se lo puso y caí desmayada en el piso porque el peine estaba envenenado y la vieron y poco después se despertó y le dijeron nunca más abran la puerta otro día me vio felizmente en la casita y fue tocó la puerta toc toc quién es soy una viejita vendo jugos(as) manzanas no puedo los enanitos me prohibieron abrir la puerta mira te daré la más jugosa de las manzanas y le mostró una roja y jugo(sa) manzana envenenada como no se resistió le pegó un mordisco a la jugosa manzana y se desmayó que parecía muerta […]

Florencia asume la difícil tarea de contar los sucesos alternando distintas situaciones de diálogo: el de la madrastra disfrazada de anciana con Blancanieves, el de la joven muchacha con los enanos que le advierten los peligros que corre interactuando con extraños y el de ella nuevamente con la anciana. El texto resulta particularmente confuso por la ausencia de puntuación, porque se deja al lector la tarea de reponer a los personajes que hablan o actúan y, además, se producen numerosos deslizamientos de primera a tercera persona (véanse desinencias verbales y pronombres personales resaltados en el fragmento transcripto) como oscilaciones de la focalización. Blancanieves no puede saber que la manzana y el peine están envenenados. Se trata, en ese caso, de deslizamientos al aportar más información que la admitida por la focalización asumida. Otra interesante alteración de la focalización se produce cuando la bruja disfrazada de anciana llega a la casa de los enanos por segunda vez: “otro día me vio felizmente en la casita y fue tocó la puerta”. El foco de la escena se ubica desde la anciana que ve a Blancanieves y no desde la muchacha que la vería llegar. Podría considerarse una focalización cero u omnisciente si no fuera por el pronombre “me” que corresponde a la voz de Blancanieves. Además, es poco verosímil que la anciana pueda percibir la felicidad de la muchacha en la casa. (Señalemos, adicionalmente, algunos problemas de transcripción. Florencia presenta cuatro veces a la manzana de la tentación como “roja y jugosa”, pero escribe completa la palabra “jugosa” sólo dos veces, mientras que escribe “jugo” las otras dos veces. Hemos transcripto “jugo(sa)” en los casos en que la palabra que se intenta escribir aparece incompleta, a pesar de que “vendo jugos manzanas” podría perfectamente corresponder, en otros contextos, a “vendo jugos de manzanas”. Este es un caso delicado de transcripción que no admite una solución “palabra por palabra” sino en el contexto de todo el episodio narrado.)

Veamos las transformaciones del texto de Florencia en su V2:

[…] un día los enanitos se fueron a trabajar y tocaron la puerta toc - toc - toc quién es soy una humilde viejita traigo un peine y me preguntó si quería probármelo y le dije que sí y me lo puse, me sentí un poco descompuesta luego llegaron los enanitos y me contaron que el peine estaba envenenado y que me desmayé, […]

Como vemos, en el fragmento transcripto ya no se producen deslizamientos gracias a dos alternativas creadas por Florencia. Sustituye las aseveraciones sobre los hechos por una sensación corporal que los prenuncia: en la V1 “caí desmayada en el piso porque el peine estaba envenenado”; en la V2 “me sentí un poco descompuesta”. Por otra parte, delega en otros personajes la reposición de información incompleta para la protagonista: son los enanos los que cuentan que el peine estaba envenenado y ellos mismos le dicen que estuvo desmayada.

Veamos cómo continúa esta V2 de Florencia, porque algunos problemas subsisten:

[…] los enanitos me prohibieron abrir la puerta y otro día me vieron felizmente en la casita y golpearon la puerta toc - toc - toc – quién es soy una viejita vendo jugosas manzanas no puedo abrir la puerta los enanitos abrir la puerta mira esta jugosa manzana y me mostró la más roja y jugosa manzana no resistí le pegué un mordiscón a la jugosa manzana luego me sentí un poco mareada y vi 14 enanitos y me caí […]

En este último fragmento aparece una evidente omisión por descuido: al inicio, “los enanitos me prohibieron abrir la puerta”; en el diálogo directo con la viejita, “los enanitos abrir la puerta”. Los fragmentos resaltados en V1 y V2 merecen comentarios. En la V1 escribe “otro día me vio felizmente en la casita”; en la V2 todo queda igual, excepto que el verbo pasa al plural. La focalización desde fuera de la casita de los enanos hacia Blancanieves se mantiene y hasta podríamos decir que se agrega confusión a la escena porque “me vieron” podría ser la expresión de una acción atribuida a los enanos, aunque inmediatamente nos enteramos que se trata de la “viejita” del episodio anterior. A partir de allí la focalización se mantiene en Blancanieves quien nos sorprende con una nueva

reacción corporal como indicio de desvanecimiento. Reacción por la cual le parece ver catorce enanitos en vez de siete. La presencia de los enanos puede ser alucinada o real. Si la visión fuera real, la narrativa se desliza porque los enanos no están presentes en el diálogo de la manzana envenenada entre Blancanieves y la anciana disfrazada. Pero vamos a darle a Florencia el beneficio de la duda… los enanos acababan de llegar.

4.3. DE SER ENGAÑADOS A ENGAÑAR EN “HANSEL Y GRETEL”

En la historia de “Hansel y Gretel”, los engaños se plantean de un modo diferente a las otras historias. Por un lado, se explicita la estrategia de los padres de llevar a los niños al bosque con la excusa de cortar leña, pero con el claro propósito del abandonarlos. Hansel o ambos hermanos escuchan ocultos estas intenciones y prevén estrategias para salvaguardarse: las piedras para marcar el camino de regreso a la casa y/o las migas de pan con el mismo propósito. Por otro lado, aparece la buena anciana del bosque ofreciendo maravillosos comestibles a los hermanos pero se convierte rápidamente en una bruja temible. Una vez que la bruja se presenta como tal, Hansel y Gretel inventan estrategias para preservarse en cautiverio y finalmente librarse de ella. En unos pocos casos, se incluye otra situación de engaño: la de Gretel al cisne ocultando en su sombrero una joya que preservará a la familia de la indigencia. En los dos primeros engaños que aparecen en todas las versiones, los hermanos pasan de ser engañados a engañar. En tal caso, nos interesa analizar cómo comunican al lector sus estrategias de preservación manteniendo ocultos sus planes a quienes los amenazan. Sólo daremos unos pocos ejemplos de los planes de preservación de Hansel y Gretel ante la bruja del bosque por resultar los más interesantes desde el punto de vista discursivo.

En todos los casos, las acciones incluidas como formas de preservación forman parte de las versiones leídas durante el período de lectura del proyecto didáctico. Hansel muestra un hueso de pollo en lugar de su dedo para hacer creer a la bruja que no estaba engordando. De ese modo, pretende dilatar su acción devoradora. Esta intención se comunica (de modo explícito o implícito) al lector mientras que se oculta a la bruja. Algunos alumnos omiten este fragmento y tal omisión no tiene consecuencias sobre el resto del relato. Por otra parte, en todas las versiones, es Gretel quien empuja a la bruja en el horno encendido. En algunos textos, esta acción forma parte de un plan que se comunica al lector (de modo explícito o implícito) y en otros, se omite el plan y se incluye la acción indispensable para la liberación de los hermanos. Ésta puede ser una de las razones por las cuales la acción de preservación de Gretel siempre se incluye aunque no en todos los casos sea parte de un plan previo. Tanto en el caso de las

acciones de Hansel como en las de Gretel, la inclusión de un plan pone en evidencia la posibilidad discursiva de los alumnos de “hacer saber” al lector las intenciones que necesariamente son ocultadas a la bruja. Se trata de una de las tantas formas de articulación entre el plano de narración y el de la historia.

Romina (11 años), contando desde Gretel, plantea los planes de preservación relativos a ambos hermanos. La narradora creada por Romina, además, explicita eficazmente el cambio de denominación de la dueña de la casa de dulces (“Me di cuenta que la anciana era una bruja mala”):

[…] Al otro día cuando me desperté mi hermano no estaba en la cama. Yo me levanté sin que se diera cuenta la anciana y vi que Hansel estaba encerrado en una jaula. Rápidamente me acosté y me hice la dormida. La anciana dio un grito fuerte para que me levantara. Me di cuenta que la anciana era una bruja mala. Ella me mandó a cocinar para que mi hermano engorde. Cada día, la bruja le pedía a Hansel el dedo para fijarse si estaba gordo y él le mostraba un huesito de pollo. Un día, la bruja se levantó enojada y decidió comérselo. –Aunque esté gordo o flaco, me lo como igual– dijo. Entonces ella me mandó a encender el horno. Yo me imaginé que era para cocinarlo a Hansel. Le dije que no sabía encenderlo pero, en realidad, el horno ya estaba encendido. La bruja se asomó para encenderlo y le di un empujón dejando que se queme […]

La narradora explicita al lector las formas generadas para engañar a la bruja y librarse de ella. Ambos hermanos logran en este fragmento engañar a la bruja: Hansel, como ya sabemos, mostrando el hueso de pollo en lugar de su dedo; Gretel, haciéndole creer a la bruja que no sabe encender el horno. Pero, en ese fragmento, la narradora se dirige explícitamente al lector al decirle que “en realidad, el horno ya estaba encendido”.

Para apreciar las virtudes del texto de Romina, vamos a contrastarlo con el texto de un alumno menor, Manuel (9 años). En este caso el narrador es Hansel; las mismas acciones son referidas pero no como parte de un plan premeditado que es necesario ocultar a la bruja quien, por otra parte, es llamada “señora”:

[…] me agarró y me arrojó en una celda y me dio mucho de comer y cuando me decía que le muestre un dedo y no aguantaba más porque habían pasado 3 días le dijo a mi hermana que prenda el horno que nos iba a comer y ella le dijo cómo se prende y la señora lo prendió y mi hermana le dio un empujón y me sacó rápido de la celda […]

No queda claro para el lector qué sucede cuando la bruja le pide a Hansel que le muestre su dedo. El empujón a la bruja dentro del horno parece más fruto de las circunstancias que de una previsión para desembarazarse de ella. (Se trata de la primera versión de Manuel, quien tendrá oportunidad de revisar su texto gracias a otros lectores atentos: los compañeros y su maestra. Pero éste es un problema del que nos ocuparemos en el capítulo 6).

En el capítulo 5 veremos la transformación de relatos completos. Como un anticipo de lo que allí será tratado en detalle, consideremos las interesantes transformaciones que logra Lucas (10 años) entre su primera y su última versión. Lucas elige a Gretel como narradora. Éste es el fragmento del encuentro con la casa de dulces correspondiente a la primera versión:

[…] Entremos, dije yo, cuando entramos una voz dijo, hola niños quieren comer muchos dulces, sí contestó mi hermano. Pasen chicos dijo una anciana, entramos y nos desesperamos por comer dulces. Mi hermano ha engordado mucho y la anciana lo encerró, como la anciana no veía bien no podía cerrar con llaves las rejas donde estaba Hansel. Niña trae agua para tu hermano me dijo la anciana, todo el día le daba mucha comida para que engorde mucho así comerlo. Después cuando la anciana se inclinó para prender el horno, yo la empujé y cayó dentro de él. Agarré las llaves y saqué a mi hermano de la jaula y agarramos algunas monedas [...]

En esta primera versión, la narradora de Lucas elabora una voz un tanto aséptica, a tal punto que la anciana no cambia de denominación a pesar de someter a los hermanos a las penurias conocidas. Las emociones de Hansel y Gretel tampoco se alteran y todo el sometimiento transcurre en un clima de cordialidad inconsistente con el tono dramático propio de estas escenas. Tampoco se

explicitan planes de preservación por parte de los hermanos. El engorde de Hansel es anticipado de manera inconsistente con el resto de la narrativa (“Mi hermano ha engordado mucho” parece una súbita consecuencia del haber comido desesperadamente dulces, pero luego la anciana, tal como debe ser, “le daba mucha comida para que engorde mucho”). Gretel empuja a la anciana por presentarse la ocasión de hacerlo, pero esa acción de salvación no forma parte de una previsión. Sin embargo, es interesante el papel que la narradora hace jugar a las llaves. Las hace aparecer cuando se menciona que la bruja no veía bien para cerrar la jaula en la que mantenía preso a Hansel y un poco después Gretel –como personaje– las toma para abrir esa misma jaula, una vez que ha empujado a la bruja en el horno. Estos episodios son reformulados enteramente en la segunda versión:

[…] y en el momento del banquete apareció una viejecita muy amable que nos invitó a pasar a la casa. Entramos y ella nos dijo: ¿Qué van a tomar de postre: helado, flan, melocotón en almíbar o frutas del tiempo? Como teníamos apetito aceptamos todo lo que nos ofreció y nos fuimos a dormir.

Al despertarnos la anciana estaba muy enojada y me obligó a meter a mi hermano Hansel en una jaula, a buscar agua, a limpiar la casa y a alimentar todo el tiempo a mi hermano. No entendía lo que sucedía, estaba desesperada y lloraba.

La anciana se acercaba a la jaula y hacía que mi hermano le mostrara el dedo para saber si engordaba para comérselo. Él le mostraba un hueso de pollo para que la vieja creyera que aún estaba flaco. Ella muy enojada le dijo que se lo comería igual. Al escuchar esas palabras comencé nuevamente a llorar y me dijo: ¡No llores, niña tonta! que también te comeré, ¡prende al horno!.

Al encender el horno la llamé y le dije: –No puedo encender el horno, ¡fíjese que no enciende! Al agacharse para mirar el horno, la empujé, lo prendí y salió corriendo toda chamuscada. Saqué a mi hermano de la jaula, agarramos algunas monedas […]

La amabilidad inicial de la anciana, que parece recitar el menú de una casa de

comidas, se transforma en enojo y furia, culminando con una orden intempestiva, descalificación y amenazas hacia Gretel (“¡No llores, niña tonta! que también te comeré, ¡prende el horno!”). La denominación del personaje se transforma a medida que su furia se convierte en una amenaza para los hermanos: al comienzo es una “viejecita”, luego una “anciana” y finalmente una “vieja”. Estas variantes en la denominación y la inclusión de los estados de ánimo de Gretel modalizan el relato. La narradora nos informa que “No entendía lo que sucedía, estaba desesperada y lloraba” y cuando escucha a la vieja decir que comería a su hermano “comencé nuevamente a llorar”. Lo que no consigue informarnos es de qué manera se transforma de amedrentada niña en valerosa hermana, capaz de sacar fuerzas como para empujar a la vieja al horno.

Lo que queremos poner de relieve es que tanto Hansel como Gretel, en esta V2 de Lucas, elaboran planes de preservación que la narradora comunica al lector, quien se convierte casi en un espectador de la historia dada la elaboración de la escena desde una distancia enunciativa mínima. Es interesante observar quién prende el horno en la primera y en la última versión del relato. En la primera, es la bruja la que prende el horno, Gretel aprovecha la ocasión y la empuja. En la siguiente versión, Gretel es la responsable de prenderlo y consigue engañar a la bruja para que se acerque al horno, diciéndole que no podía encenderlo. Pero no todo es perfecto: quizá la necesidad de convertir la escena del horno en un plan para deshacerse de la bruja lleva a la narradora a mencionar dos veces el encendido del horno, aunque tal vez el autor del relato haya querido poner: “al intentar encender el horno”, con lo cual desaparecería la inconsistencia.

Como podemos apreciar, muchas cosas pueden modificarse entre la V1 y la V2 de los relatos producidos por los chicos. En el siguiente capítulo veremos en detalle otros casos.

Capítulo 5

Relatos completos antes y después de la revisión

En los capítulos anteriores hemos distinguido, a través de múltiples ejemplos, los problemas vinculados con la voz narrativa y con la focalización, problemas que los alumnos enfrentan y resuelven, de alguna manera, en sus relatos. Utilizamos como ejemplos fragmentos de relatos donde esos problemas aparecen de manera particularmente clara. De lo que se trata en este capítulo es de ver de qué manera esos problemas, previamente aislados, se manifiestan en un texto completo, cómo se entrelazan las soluciones, cómo se evitan o se superan ciertas dificultades mientras que otras perduran.

Pero trataremos de hacer algo más: vamos a comparar la versión inicial (V1) y la versión final (V2), para la misma historia, del mismo alumno. Eso nos permitirá observar situaciones variadas donde se manifiesta la asimilación que el autor del relato ha podido hacer después de las múltiples situaciones de revisión que han tenido lugar en el contexto didáctico.

Para facilitar la comparación entre las versiones utilizaremos una presentación a dos columnas donde se ponen en paralelo los fragmentos del relato similares por su contenido. Utilizamos las abreviaturas V1 y V2, tal como lo hemos hecho en los capítulos precedentes.

5.1. LA HERMANASTRA DE CENICIENTA ES LA NARRADORA DE BELÉN

La elección del personaje desde el cual se cuenta una historia influye de modo notable en ciertos aspectos de la elaboración de un relato. Belén (10 años) elige el punto de vista y la voz de una de las hermanastras de Cenicienta. Cómo contar episodios centrales de la historia que no son protagonizados por las hermanastras, es una de las dificultades potenciales a enfrentar. Belén elude esas posibles dificultades evitando contar lo no protagonizado (por ejemplo, las razones por las cuales Cenicienta tiene en su poder el otro zapato de cristal del par no son ni siquiera esbozadas). Belén pone en primer plano los sentimientos de la hermanastra. Se puede observar de inmediato que hay notables expansiones entre la primera y la última versión. La V1 inicia abruptamente, sin presentar a los personajes. En la V2 hay una larga introducción en dos fragmentos. Comienza con la presentación de los personajes femeninos, poniendo a Cenicienta en último lugar y calificándola despectivamente de inicio. Sigue a esto un interesante fragmento que antecede al inicio de la acción. Este fragmento está dirigido claramente al lector, en un parlamento muy bien logrado de confesión preliminar que nos da todos los indicios necesarios para montar el escenario de lo que vendrá: sabemos que Cenicienta es explotada por el trío femenino y que, además, es ingenua y sometida.

Aunque en general nos hemos abstenido de hacer comentarios sobre la puntuación por las razones ya explicitadas, en este caso la comparación entre versiones hace evidente el descuido de la puntuación en la versión inicial (hay dos ocurrencias de discurso directo sin ninguna marca de puntuación) mientras que en la V2 la puntuación es variada y pertinente.

Primera versión

A mí me acaban de invitar a la fiesta que realizará el príncipe. Cenicienta me pidió el vestido amarillo y
Por fin llegamos al baile, en el baile conocí a una hermosa muchacha nos sirvió un vaso de jugo.
Cuando llegamos Cenicienta nos preguntó cómo les fue en el baile yo le respondí estuvo de maravilla h
El príncipe mandó a un señor para que el zapatito que se le había caído a una hermosa princesa, al que l
Acá estoy limpiando lo de Cenicienta que ahora es princesa.

En la V1 no se califica a Cenicienta en ningún momento del relato. La voz que narra sólo menciona la hermosura de la desconocida del baile en momentos en que se ignora que esa desconocida es la propia Cenicienta. En la V2, en cambio, aparecen descalificaciones frecuentes referidas a Cenicienta que aumentan el tono peyorativo del relato desde la perspectiva de la hermanastra. A lo largo del texto encontramos las siguientes expresiones:

“y la mugrosa de Cenicienta”; “Cenicienta es una sucia chica” (en el inicio del texto)

“La tonta de Cenicienta me pidió el vestido amarillo” (en el inicio de la acción)

“–Pobre la tonta de Cenicienta no pudo venir.” (cuando comienza el baile)

“el señor le quería probar [el zapato] a la sucia de Cenicienta,” (en el final del texto)

Además, la hermanastra hace con mucha crueldad la lista de las carencias de Cenicienta para asistir al baile:

[…] La tonta de Cenicienta me pidió el vestido amarillo, yo le dije: –No te lo prestaré Cenicienta; aparte es inútil tú no irás al baile porque te tienes que quedar limpiando, no sé con qué intención me pediste el vestido, tú no tienes nada, ni zapatos ni una buena carroza y mucho menos un vestido, ¿pensaste que te lo iba a prestar? […]

Esas expresiones se complementan con una caracterización por contraste. Belén, asumiendo la voz y la mirada de la hermanastra, logra delinear la ingenuidad y la sumisión de Cenicienta a partir de la propia crueldad. Es una crueldad tan explícita que la propia voz se encarga de atenuarla:

[…] Si no fuera la hija de mi padrastro ya estaría en la calle, bueno no voy a exagerar, […]

El deseo de la hermanastra de “dejar en la calle” a Cenicienta, el abuso de su trabajo en la casa compartida, la puesta en evidencia de sus escasos recursos para afrontar el baile en el palacio configuran una crueldad que por contraste también va delineando la indefensión de Cenicienta.

En cambio, en la V1 la crueldad sólo se atisba y, como consecuencia, la indefensión de Cenicienta también aparece desdibujada:

[…] Cenicienta me pidió el vestido amarillo yo le dije no te lo prestaré Cenicienta aparte es inútil tú no irás al baile te tienes que quedar limpiando. […]

Además de la crueldad, tenemos la envidia de esta hermanastra. La envidia se manifiesta en la V2 en dos ocasiones: ante la hermosura de la supuesta princesa del baile y cuando Cenicienta resulta ser la elegida del príncipe. En el episodio del baile, la envidia aparece en el discurso por la confluencia de sentimientos entrecruzados de personajes diferentes: las expectativas del príncipe de encontrar una futura esposa entre las doncellas del baile, las ilusiones de las hermanastras de Cenicienta de posicionarse entre las posibles candidatas y la frustración ante el éxito obtenido por la desconocida. La envidia comanda las designaciones: la recién llegada es “una princesa […], pero no tan linda como yo” que, después de bailar toda la noche con el príncipe, se convierte en “la odiosa chica”.

[…] Por fin llegamos al baile, mi hermana y mi mamá estaban tan contentas como yo, les dije: –Pobre la tonta de Cenicienta no pudo venir. Cuando entramos al palacio, ahí estaba el príncipe en un rincón esperando ver a una princesa linda para poder bailar. –Ya va a bailar porque llegamos nosotras– le dije a mi hermana. Yo no paraba de mirar al príncipe, pero ya me estaba cansando, él no

nos registraba, mi mamá nos dijo que no nos hiciéramos problema, ya nos iba a invitar a bailar. En ese momento por las escaleras bajó una princesa ¡con joyas, alhajas, un lindo peinado, pero no tan linda como yo, bailó toda la noche con el príncipe, pero cuando marcó las doce, por un motivo desconocido la princesa tuvo que irse, corriendo salió la odiosa chica, […]

En la V1, en cambio, no se desarrolla lo que sucede en el baile. Ni siquiera aparece el príncipe, organizador de la fiesta. Tampoco se explicita, en esa primera versión, cuál es la intención de la fiesta. Sólo aparece el reconocimiento explícito de la hermosura de una muchacha conocida en tales circunstancias:

[…] Por fin llegamos al baile, en el baile conocí a una hermosa muchacha nos sirvió un vaso de jugo. […]

Es importante señalar que en este fragmento se produce una alteración en el mundo creado característico de que corresponde a los cuentos tradicionales: es poco verosímil que en un baile principesco de épocas lejanas se ofrezca “jugo”. Este problema de verosimilitud se reitera en el episodio siguiente de la misma V1, en que la hermanastra relata a Cenicienta, al volver a la casa, que una “muchacha muy linda” servía jugo en el baile. Sólo el saber atribuido a los potenciales lectores acerca de esta historia tradicional podría contribuir a darle un sentido especial a la presencia de la enigmática muchacha que Belén no retoma en el resto de esta versión. De ese modo, queda desarticulada en el discurso la presencia de esta joven que sirve jugos en el baile y la Cenicienta a quien le calza un zapato de cristal sobre el cual nada se anticipa en el relato. A lo sumo, sería posible concebir un vínculo entre las dos presencias femeninas que, a medida que avanza el relato, se articulan en Cenicienta. El calificativo “hermosa” es atribuido tanto a la muchacha que sirve jugo en el baile como a la princesa buscada por el príncipe para probarse el zapatito perdido: en el baile hay una “hermosa muchacha” y el zapatito que será probado se le había caído a una “hermosa princesa”. El entramado del relato no da cuenta de este vínculo pero el calificativo podría estar estableciendo una relación que luego confluirá en la persona de Cenicienta.

La mención al “jugo” es desajustada, en la V1, pero en esa misma versión hay otros desajustes lexicales. Aparecen dos elecciones léxicas poco apropiadas porque corresponden a la lengua oral conversacional y que se corrigen en la V2. En la primera versión la hermanastra utiliza dos expresiones para referirse al baile: “estuvo de maravilla” y “estuvo relindo”. La segunda expresión es poco adecuada y es suprimida en la V2, donde sólo se recupera la primera expresión. Al final del relato, en la V1, la hermanastra expresa sus sentimientos con un léxico propio de la oralidad informal: “yo con bronca tuve que pedirle perdón.” En la V2 la elección léxica es más apropiada: “con enojo tuve que pedirle perdón”.

Si bien hay elecciones léxicas poco apropiadas que Belén ajusta en la V2 , eso no quiere decir que el relato está, desde el inicio, marcado por rasgos de oralidad. Por el contrario, hay formas pronominales y tiempos verbales reservados a la escritura que aparecen ya en la V1. Es notable que aparezca el pronombre personal “tú”, un pronombre totalmente inexistente en el habla de estos alumnos rioplatenses: “tú no irás al baile”, aparece en la V1 y se sostiene en la V2, en la cual se agrega “tú no tienes nada”.

En el mismo sentido, hay que considerar la aparición de verbos en futuro simple, en lugar del futuro perifrástico propio de la conversación cotidiana. En la V1 la narradora nos habla de la “fiesta que realizará el príncipe”; la protagonista (o sea, la hermanastra) le dice a Cenicienta “no te lo prestaré” y “tú no irás al baile” (ambos futuros recuperados en la V2); el enviado del príncipe anuncia que quien logre calzar el zapatito de cristal “se casará con el príncipe y será princesa”. En la V2 se conservan los futuros simples ya mencionados y se agrega otro, ya que el príncipe es quien “elegirá” a su futura esposa.

Es sumamente interesante observar que el futuro perifrástico aparece también en la V2, pero sólo en los casos en que se da la voz a los personajes, es decir, cuando dentro del relato nos aproximamos de la oralidad. En el episodio del baile, la hermanastra, como personaje, se dirige directamente a su hermana en los siguientes términos (refiriéndose al príncipe):

–Ya va a bailar porque llegamos nosotras– le dije a mi hermana.

Y pocas líneas después la madre –en su única intervención en todo el relato– corrobora en discurso indirecto:

mi mamá me dijo que […] ya nos iba a invitar a bailar.

Nótese que estos ejemplos contrastan con el discurso directo del inicio de la historia, donde el uso del "tú", una forma de lengua escrita para los hablantes rioplatenses, comanda de inmediato el uso del futuro simple, también forma de lengua escrita.

Hay otros problemas con los tiempos verbales elegidos. En la V1 se habla, como ya dijimos, de la "fiesta que realizará el príncipe", mientras que en la V2 se trata de la "fiesta que realizó el príncipe". ¿A qué puede deberse ese desajuste? Veamos los cambios enunciativos que preceden al uso de esta expresión:

A mí me acaban de invitar a la fiesta que realizará el príncipe. (V1)

Un día nos invitaron a una fiesta que realizó el príncipe, él elegirá cuál sería su esposa, (V2)

En la V1, la narradora se ubica en un casi-presente (una invitación que acaba de llegar) con respecto al cual lo demás es futuro. En la V2, la narradora inicia con una marca temporal indefinida (un día) que instaura un pasado (nos invitaron) el cual, probablemente, atrae hacia el pasado al siguiente verbo (realizó). Recordemos que la V2 tiene dos marcas temporales de inicio del mismo tipo (un día): la primera de ellas introduce la presentación de los personajes; la segunda, antecede al inicio de las acciones.

El tiempo fundamental de las dos narraciones es el pasado simple. Pero en la V1, en el último episodio, la narradora introduce una anterioridad dentro del pasado:

[…] cuando Cenicienta se probó el zapatito, por desgracia le entró yo me había sorprendido, […]

Este desajuste también es corregido en la V2:

[…] cuando Cenicienta se lo probó, por desgracia le entró, yo me sorprendí, […]

Una atención particular amerita el uso del presente en estas dos producciones. En ambas versiones tenemos un presente con el que se cierra la narración:

Acá estoy limpiando lo de Cenicienta que ahora es princesa.

El presente verbal está reforzado por un deíctico espacial (acá) y otro temporal (ahora). Belén, con este final, logra ubicar la voz narrativa de la hermanastra en un lugar y tiempo presente de humillación desde el cual nos ha contado todo lo sucedido. La eficacia narrativa de este recurso sería mayor si Belén hubiera anticipado esta posición de la narradora desde el inicio (como ocurre en el caso del lobo narrador de Cristian o de Tomás, veáse el apartado 5.5 en este capítulo). Sin embargo, vale la pena considerar con más detalle estos inicios. En la V2 hay una primera introducción de los personajes femeninos como una lista, precedida de un imperfecto (“estábamos”). Acto seguido viene el monólogo introductorio, dirigido a los lectores, y allí la narradora utiliza con toda pertinencia y eficacia el presente porque nos presenta una situación habitual y duradera que dará sentido a la narración propiamente dicha:

[…] Cenicienta es una sucia chica que lo único que hace es limpiar todo el día, pobre de ella, encima no le pagamos ni un centavo, ella piensa que haciendo eso la vamos a tratar bien. […]

En la V1, que inicia abruptamente, aparece un curioso enunciado en presente cerrando el primer diálogo entre la hermanastra y Cenicienta:

[…] Cenicienta me está peinando para poder ir al baile. […]

A pesar de todos los cambios existentes entre la V1 y la V2, ese enunciado subsiste, en el mismo lugar, pero con un ajuste temporal:

[…] Cenicienta me estaba peinando para poder ir al baile. […]

Imaginemos cómo quedaría la V1 si ese enunciado cambiara de lugar: A mí me acaban de invitar a la fiesta que realizará el príncipe y Cenicienta me está peinando para poder ir al baile. Cenicienta me pidió el vestido amarillo y yo le dije…

En esa ubicación, el casi-presente (me acaban de invitar) no entra en conflicto con la acción durativa que sigue. Pero quizás el sentido de ese enunciado sea otro, ya que en ambas versiones la acción de peinar aparece mencionada después del largo discurso de la hermanastra quien se dirige a Cenicienta en términos particularmente agresivos, negándole el vestido amarillo solicitado. Quizá la intención corresponda a algo así: todo lo que le dije se lo dije mientras Cenicienta me estaba peinando. Esta interpretación puede sostenerse con una observación complementaria: en ninguna de las dos versiones hay intentos de expresar simultaneidad de acciones. Ya sabemos que la expresión de la simultaneidad en lo escrito es particularmente difícil (Kriscautzky, 2000). Por lo tanto –y aventurándonos en el terreno de las suposiciones– sugerimos que la perduración, en ambas versiones, del enunciado relativo a la acción de peinar responda a la necesidad de indicar una simultaneidad que no logra realizarse plenamente. Adicionalmente, el contraste entre una hermanastra que insulta y menosprecia mientras Cenicienta la peina, refuerza la posición dominante de la

hermanastra y la sumisión de Cenicienta.

Esta hermanastra es cruel pero exhibe con soltura su crueldad. Dice lo que piensa. No elabora planes para ocultar sus intenciones al lector. No intenta ser astuta. Es mala pero espontánea. Es alguien que “así es” y actúa tal cual es, asumiendo un rol prototípico, sin atenuantes (en las historias tradicionales las madrastras y las hermanastras son siempre malas personas).

Ya hemos visto de qué manera la narradora manifiesta sus sentimientos con respecto a Cenicienta. ¿Pero qué ocurre con los sentimientos hacia su otra hermana? Entre las hermanas hay un vínculo de solidaridad, aunque también son competidoras en potencia ya que el príncipe va a elegir sólo a una esposa, y ambas son candidatas. Si releemos el texto procurando identificar los momentos en que aparece un “nosotras” o un “yo” en la V2, observamos lo siguiente:

– La hermana es la primera en ser nombrada en la lista introductoria (antes que la madre).

– A Cenicienta “no le pagamos ni un centavo”. La desinencia plural del verbo puede involucrar al trío femenino (las dos hermanas y la madre). También la invitación puede estar dirigida al mismo trío: “nos invitaron”, ya que las tres se presentan en el baile, explícitamente:

[…] Por fin llegamos al baile, mi hermana y mi mamá estaban tan contentas como yo, […]

– Sin embargo, ya desde la llegada de la invitación la narradora asume un yo singular:

[…] él elegirá cual sería su esposa, claro que esa esposa sería yo, dije. […]

– Es en el episodio del baile donde las oscilaciones entre una focalización colectiva y una individual resultan más interesantes:

[…] –Ya va a bailar porque llegamos nosotras– le dije a mi hermana. Yo no paraba de mirar al príncipe, pero ya me estaba cansando, él no nos registraba, mi mamá me dijo que no nos hiciéramos problema, ya nos iba a invitar a bailar. En ese momento por las escaleras bajó una princesa con joyas, alhajas, un lindo peinado, pero no tan linda como yo […]

El destino de las dos hermanas en el baile es compartido, pero los sentimientos corresponden a la narradora como persona singular.

– Algo similar ocurre en el episodio final, cuando se van a probar el zapatito de cristal: las acciones de ambas hermanas son compartidas, pero los sentimientos de decepción, enojo y falso arrepentimiento son de la narradora:

[…] Mi hermana y yo habíamos escuchado que tocaron la puerta, ¡era el señor con el zapatito!, por fin me lo probaron, pero no hubo caso ni a mí ni a mi hermana nos entró, mucho menos a mi mamá, el señor le quería probar a la sucia de Cenicienta, yo me empecé a reír, el señor dijo que era justo que todas nos probemos, cuando Cenicienta se lo probó, por desgracia le entró, yo me sorprendí, Cenicienta de su bolsillo sacó el otro zapatito, con enojo tuve que pedirle perdón.

En resumen, la hermana está presente en el relato a través de esas oscilaciones entre un “nosotras” y un “yo”, pero no tiene ninguna incidencia en las acciones (incluso menos que la madre, que por lo menos toma una vez la palabra durante el baile para conservar la esperanza de sus hijas). La posible rivalidad con la hermana queda totalmente diluida. En consecuencia, la narradora termina siendo la única castigada.

Cerraremos este análisis con una cuestión de carácter general, que aparece en el relato de Belén pero también en otros relatos infantiles. La elegida por el príncipe ¿ya es princesa o se convertirá en princesa al desposarse con el príncipe? Una revisión de los relatos tradicionales deja entrever al menos dos maneras de convertirse en princesa: o nacer en el seno de una familia real o ser desposada por un príncipe. Claro que ambas cosas pueden coexistir ya que alguien que nació princesa puede, además, unir su destino al de un príncipe. Si agregamos a esto que, en el habla cotidiana, la expresión “es una princesa” puede aplicarse a la belleza de una joven plebeya, nos parece evidente que el empleo del término se pueda prestar a confusión. En ambas versiones de Belén, el problema para el lector está claro, aunque la autora no haya llegado a planteárselo:

V1 […] El príncipe mandó a un señor para que el zapatito que se le había caído a una hermosa princesa, al que le entre el zapatito se casara con el príncipe y será princesa.

[…] Acá estoy limpiando lo de Cenicienta que ahora es princesa.

V2 […] Cuando entramos al palacio, ahí estaba el príncipe en un rincón esperando ver a una princesa linda para poder bailar. […] En ese momento por las escaleras bajó un princesa ¡con joyas, alhajas, un lindo peinado, […] por un motivo desconocido la princesa tuvo que irse

[…] El príncipe mandó a un señor para que encuentren a la hermosa princesa a quien se le perdió el zapatito. A la chica que le entraría se casaría con el príncipe y sería princesa

[…] Acá estoy limpiando lo de Cenicienta que ahora es princesa.

En ambas versiones de Belén, la muchacha elegida es princesa desde antes de ser elegida por el príncipe y, después, se convierte en tal al ser desposada por él.

El contraste entre las dos versiones nos ha permitido analizar un caso de notable

avance. El proceso de revisión permitió a Belén completar una historia demasiado resumida y enfrentar con éxito una serie de problemas vinculados a la voz narrativa.

5.2. EL LOBO ES EL NARRADOR DE FERNANDO

En los capítulos precedentes hemos leído relatos sensacionales producidos por lobos narradores. Pero no todos los lobos son estupendos narradores, porque no todos los niños-autores consiguen escribir textos que nos sorprenden o nos entusiasman. En un grupo escolar hay siempre heterogeneidad. Sin embargo, los textos poco interesantes, a primera vista, también deben ser analizados.

Fernando es un niño del grupo de los más pequeños (9 años). La comparación entre sus dos versiones muestra algunos de los resultados del proceso de revisión. Como veremos, los múltiples deslizamientos en la V1 se superan en la V2, con un claro ajuste de la perspectiva. Pero ese ajuste, en este caso, se realiza perdiendo aspectos interesantes de la V1. Veamos en detalle lo que ocurre.

Primera versión
En una hermosa mañana
la mamá de Caperucita le dij(o) ve a la casa de la abuela con esta canasta llena de comida pero si encon
la de pronto la vi a Caperucita y le dije qué haces en este bos(que) ella no le hizo caso
a la mamá y me respondió voy a la casa de mi abuelita a llevarle esta canastita con comida a dónde que
yo llegué primero toqué la puerta la abuela dijo quién es yo puse la voz dulce y dije Caperucita Roja la
me dijo soy Caperucita pasa Caperucita dije la puerta está abierta Caperucita pasó me dijo qué orejas ta
son orte [oírte] mejor ojos tan grandes tienes son para verte mejor pequeña mía qué nariz tan grandes ti

un leñador vio lo que pasó. Agarró su hacha y me cortó rescató a Caperucita y a la abuela

y todos comieron las cosas ricas que trajo Caperucita. Este cuento se acabó.

En la primera versión, Fernando produce múltiples deslizamientos del punto de vista. Inicia el relato en tercera persona y, en cuanto aparece el personaje que asumirá la voz narrativa, continúa el relato en primera persona. Tal como lo hicimos en el capítulo 2, utilizamos las negritas para las marcas de tercera persona y el subrayado para las marcas de primera persona:

En una hermosa mañana la mamá de Caperucita le dij(o) ve a la casa de la abuela con esta canasta llena de comida […] de pronto la vi a Caperucita y le dije qué haces en este bos(que) ella no le hizo caso a la mamá y me respondió voy a la casa de mi abuelita a llevarle esta canastita con comida […]

Logra mantener la voz narrativa hasta el final del diálogo canónico y, en ese punto, pasa nuevamente a la tercera persona, para recuperar también abruptamente la perspectiva del lobo:

[…] y se la comió de un solo bocado un leñador vio lo que pasó agarró su hacha y me cortó rescató a Caperucita y a la abuela […]

El lobo no puede saber lo que vio el cazador mientras él se entretenía devorando a Caperucita y a su abuela. El espacio se organiza a partir de lo que ve el leñador y desde lo que él ve se produce el rescate de las dos mujeres.

Este lobo no se plantea ni siquiera una estrategia para averiguar el nombre de la niña y esto ocurre porque, al iniciar el relato desde la perspectiva del narrador omnisciente, ese otro narrador –que no es el lobo– ya informó al lector el nombre de la niña. También el narrador omnisciente ha informado de la advertencia de la madre (no hablar con desconocidos) y por eso el lobo narrador, cuando aparece, asume esa información (una información que este lobo no puede tener) y nos cuenta la desobediencia de la niña, que es una aclaración para el lector: “ella no le hizo caso a la mamá y me respondió”.

Ya sabemos que es difícil elaborar discursivamente el engaño a Caperucita con el propósito de llegar antes a la casa de la abuela. El lobo narrador de Fernando, en esta V1, explicita dos veces el tema de los dos caminos:

[…] adónde queda la casa de tu abuelita dije al otro lado del bosque y lee [le] dije toma este atajo yo me iré por el otro ve agarra(n)do flores el [en] el camino bueno dijo la niña yo fui corriendo la niña tomó el otro camino el que era más largo y yo el más corto la niña iba caminando y recogiendo flores […]

¿Por qué contar dos veces el engaño relativo a los dos caminos? El lobo explicita a Caperucita su conveniencia de tomar un camino más corto ("atajo") para llegar antes a la casa de su abuela. Sin embargo, lo que no se entiende es por qué explicita que él irá por el otro camino cuando no le ha propuesto una carrera que justifique la acción. Por otro lado, el narrador explicita para el lector en qué consiste el engaño de los dos caminos, advirtiendo además que la niña tardará "recogiendo flores" para darle tiempo a llevar a cabo sus planes. Pero también es posible que Fernando no sepa con exactitud qué es un "atajo" (palabra seguramente ajena a su léxico oral). En ese caso, el lobo personaje se limita a decir lo que está previsto en la historia canónica, sin entender totalmente lo que dice, y luego el lobo narrador explicita al lector cuál es la situación en términos de la oposición conocida entre "camino corto" y "camino largo".

El lobo le ha dicho a Caperucita que vaya recogiendo flores. ¿Cómo sabe ese mismo lobo, que sale corriendo, que la niña "iba caminando y recogiendo flores"? En este fragmento tendríamos un nuevo deslizamiento de la focalización cercana asumida en el relato, ya que el lobo no puede saber si efectivamente Caperucita cumplirá con la sugerencia de juntar flores por el camino.

Veamos qué ocurre con el siguiente engaño a Caperucita, esta vez en la casa de la abuela:

[…] por la ventana vi a Caperucita me disfracé de la abuelita cuando tocó la puerta me metí a la cama puse voz dulce y dije quién es […]

No es la primera vez que este lobo nos informa de sus esfuerzos por dulcificar su voz. Ya había conseguido engañar a la abuela (antes de comérsela) con ese mismo procedimiento:

[…] toqué la puerta la abuela dijo quién es yo puse la voz dulce y dije Caperucita Roja la abuela me dijo pasa Caperucita la puerta está abierta […]

El acto de fingir la voz en esos dos episodios, tanto como la aclaración sobre el disfraz en el segundo, parecen estar destinados a dejar en claro para el lector las estrategias de engaño hacia la abuela y hacia Caperucita. Fernando logra comunicar que se trata de un lobo capaz de desplegar cierta astucia para engañar, sobre todo porque, en el diálogo canónico, el lobo disfrazado de abuela emplea las expresiones de cariño que supuestamente emplearía la abuela: “son para verte mejor pequeña mía”.

En el cierre del relato aparece un nuevo deslizamiento. El lobo maltrecho no puede ser testigo de la comida final que comparten “todos” (todos menos el lobo, por supuesto). El relato termina abruptamente, con una fórmula tradicional.

Es de notar la ausencia casi total de puntuación en esta V1. Los personajes toman sus turnos de habla sin que la menor marca gráfica indique dónde inician y dónde terminan esos parlamentos. El primer punto se ubica al final del texto, entre lo que el cazador vio y el acto de cortarle la panza al lobo. Luego viene el punto final, antes de la fórmula tradicional de cierre. Adicionalmente, hay que señalar que el verbo introductorio del discurso directo es constantemente “decir” (lo usa trece veces), apenas una vez utiliza “responder” (en el primer diálogo del lobo con Caperucita).

Desde el punto de vista gráfico, hay varias palabras incompletas que no presentan problemas de interpretación pero que hemos marcado en esta transcripción agregando, entre paréntesis, las letras faltantes. Así tenemos: dij(o), bos(que), so(n). Pero también aparecen letras repetidas innecesarias: “lee dije”. Esos rasgos gráficos nos informan acerca de un niño que todavía debe destinar parte de su esfuerzo escritor a controlar la forma de graficar las

palabras.

En medio de tantas dificultades, es digno de mención que Fernando logre controlar las formas verbales que corresponden al “tú”. Esas formas, como ya dijimos, están totalmente ausentes del habla rioplatense, pero en este relato encontramos algunas formas inconfundibles: el imperativo “ve”, usado dos veces (la forma del “vos” es “andá”) y “tienes”, usado cuatro veces en el diálogo canónico. También encontramos formas ambiguas que, como ya dijimos, nos abstenemos de acentuar gráficamente: el imperativo “toma”, en un texto donde los acentos brillan por su ausencia, podría tener el acento tónico en la primera sílaba (forma del “tú”) o en la segunda (forma del “vos”). Aparece una única forma verbal que se aparta claramente de las que corresponden al “tú”: la madre le advierte “pero si encontrás a una persona que te está hablando no le hagas caso”.

Lo interesante de este texto es que, a pesar de provenir de un alumno con serias dificultades en la producción de la escritura, intenta sostenidamente hacer un esfuerzo de doble destinación. El narrador de Fernando parece intentar mantener el discurso con respecto a los personajes y –al mismo tiempo– dar cuenta al lector de los núcleos centrales de la historia que se narra.

¿Qué pasa en la versión producida después del trabajo de revisión (V2)? Prácticamente desaparecen todos los deslizamientos del punto de vista (subsiste sólo uno: durante el diálogo en el bosque, el lobo no pregunta a la niña su nombre pero luego ese mismo lobo, al llegar a la casa de la abuela, asume el nombre del personaje principal).

En la V2 la puntuación es abundante y pertinente, particularmente alrededor de los fragmentos en discurso directo. Estudios previos (Castedo, 2003) han mostrado, en niños de primaria y con respecto a otro tipo de texto (epígrafes), que la centración en la puntuación es espontánea durante el proceso de revisión en grupo, en tanto que es escasa durante la primera textualización. Recordemos que, en la historia de las prácticas de escritura, la puntuación estuvo durante siglos a cargo del lector, no del productor del texto (Ferreiro, Pontecorvo y otros, 1996, capítulo 4). La adopción de las convenciones actuales (puntuación a cargo del productor del texto) requiere una atención explícita a las condiciones de recepción del texto y, por lo tanto, una fuerte descentración cognitiva.

Desde el punto de vista enunciativo, esta V2 constituye un avance, pues, con respecto al mantenimiento de la focalización elegida. Sin embargo, hay varias cosas que desaparecen y que no pueden considerarse como un avance. Desaparecen el engaño de los dos caminos y todas las marcas de intento de engañar en la casa de la abuela. Este nuevo lobo ya no nos dice de su esfuerzo por fingir la voz ni por disfrazarse (simplemente: “Encontré la camisa de la abuela y me la puse”). Tampoco se dirige a Caperucita llamándola “pequeña mía” durante el diálogo canónico. Desaparece el “atajo” y los diálogos se reducen a lo esencial para hacer avanzar la acción. Incluso desaparece esa expresión fija, relativa al modo de comer de una bestia hambrienta, que Fernando había utilizado dos veces en la V1: “me la comí de un sólo bocado”.

Todo el relato restringe de modo notorio las referencias al lector. Mientras en la V1 el lobo tiene cierta astucia y es capaz de engañar a los dos personajes femeninos, en la V2 se pierde la caracterización de la voz que narra. Sin embargo, Fernando reconoce que, para cerrar el relato, necesita mantener la voz narrativa, y aquí hay notables cambios entre las dos versiones. Como otros niños, Fernando ubica al lobo en un nuevo espacio narrativo (“fui al otro mundo”, “el más allá”) desde donde es capaz de seguir contando la historia. Al hacerlo, transforma la distancia narrativa cercana, que había mantenido a lo largo del relato, por una distancia amplia, con el propósito de sostener un final verosímil para el relato y mantener la voz narrativa. Si comparamos este lobo de Fernando con los lobos de Cristian y Tomás (capítulo 2, secciones 2.1 y 2.2) las diferencias saltan a la vista: todos ellos terminan muertos o maltrechos, pero los lobos narradores de Cristian y Tomás plantean la distancia enunciativa amplia desde el comienzo, mientras que el lobo narrador de Fernando no incluye ningún elemento narrativo que prepare este salto de distancia enunciativa. Más bien, este lobo es “catapultado” de improviso al otro mundo, en un cierre que se parece más a una solución de compromiso que a una previsión.

En su V1, Fernando realiza serios esfuerzos para que la voz narrativa del lobo pueda sostener la palabra –de manera simultánea y pertinente– respecto de Caperucita (y en ese caso el lobo ya no es narrador sino actor) y respecto del lector. En esta versión no hay problemas para Fernando en caracterizar al lobo como el astuto del relato. En la V2, reduce la información dirigida al lector, centrando quizá todo el esfuerzo conceptual en mantener una distancia enunciativa cercana, que finalmente resuelve con una distancia enunciativa amplia hacia el final del relato como una solución de compromiso. Dos consecuencias parecen entreverse como resultado de ese esfuerzo: un ajuste

generalizado del punto de vista y una caracterización casi inexistente del lobo y de Caperucita. Éste es un caso en que las adecuaciones vinculadas al punto de vista se concretan al costo de tornar casi aséptica la modalización de la voz. Si analizamos los relatos desde la posibilidad de articulación entre el plano de la historia y el plano de la narración, podríamos pensar que la V1 pone en evidencia un esfuerzo desajustado pero evidente de esta articulación. La V2, en cambio, presenta un relato mejor ajustado en el plano de la historia, pero minimiza las referencias al lector y, por lo tanto, la articulación entre los dos planos se sacrifica.

5.3. UN ENANITO ES EL NARRADOR DE EMANUEL

Emanuel (10 años) narra la historia de “Blancanieves” desde un enanito del bosque que no tiene nombre particular. El nombrado es otro (Cascarrabias). Este enanito sin nombre es parte de un colectivo (los siete enanitos) y, como narrador, enfrenta el problema de distinguir en el discurso la voz que narra del colectivo del que forma parte. Un análisis atento de la distribución de los pronombres personales es esencial en este caso, al comparar las dos versiones.

Primera versión
Un día cuando volvíamos los 7 de trabajar en una mina cantando, vimos que la puerta de nuestra casa es
y así seguían diciendo los cambios ocurridos hasta que decidieron ingresar al cuarto del 2° piso primero
y después nos con(tó) su historia.
–Resulta que tengo una madrastra que envió a uno de sus servidores a matarme cuando yo esté distraída
Al día siguiente muy temprano nos fuimos a trabajar pero antes le dijimos que no le abra la puerta a nin
Al llegar a casa observamos que la puerta estaba abierta entonces nos preocupamos mucho, al entrar, Bl
Al día siguiente la miramos y seguía tan bella como si estuviera viva entonces armamos un ataúd transp
De pronto llegó cantando el príncipe, se acercó al ataúd,
lo abrió y le dio un beso a Blancanieves después inclinó su cabeza por unos segundos y yo también perc

La V1 es sumamente interesante desde el punto de vista de la distribución de los pronombres y las desinencias de persona de los verbos. Al comienzo del texto, la voz que narra se asume como parte de un colectivo:

Un día cuando volvíamos los 7 de trabajar en una mina cantando, vimos que la puerta de nuestra casa estaba abierta, entonces decidimos entrar sin hacer el menor ruido […]

Inmediatamente ese colectivo se diferencia en una serie de individuos. Las señales de la presencia de un ser extraño en la casa son expresadas de manera similar pero con variaciones por cada uno de los integrantes, los cuales son a la vez distinguidos (incluso gráficamente, con cambios de línea) pero al mismo tiempo son homologados ("otro dijo"). La voz que cuenta parece tomar distancia de la enumeración de huellas extrañas, se desdobla y atribuye al resto de los enanos la decisión de ingresar al piso superior:

[…] y de pronto uno dijo:

–alguien tomó mi vaso

otro dijo: –alguien comió en mi plato

otro dijo: –alguien se sentó en mi silla

otro dijo: –alguien us(ó) mi cuchara

otro dijo: –alguien usó mi cuchillo y tenedor y así seguían diciendo los cambios ocurridos hasta que decidieron ingresar al cuarto del 2° piso […]

En ese momento aparece por primera vez individualizado el yo que cuenta

quien, en tanto personaje, se distingue sorpresivamente tomando la iniciativa de ingresar a la zona de posible peligro aunque manifestando sus recaudos: “primero entré yo con miedo y después los demás”. A partir de allí, y durante todos los intercambios que ocurren alrededor de la permanencia de Blancanieves en la casa, desaparece el “nosotros” y todo se juega entre un colectivo (todos / cada uno / ellos) y un yo que tiene serias dificultades para indicar cuándo comparte acciones o sentimientos comunes y cuándo se distancia de los demás. Seguimos con la V1:

[…] De miedo cada uno y yo empezó a agarrar cualquier cosa para defenderse, yo agarré un palo de escoba

Cascarrabias el más y único gruñón destapó a Blancanieves, cosa que ellos pensaban que era un monstruo

Al verla se asombraron por tan resplandeciente belleza menos el gruñón yo me encariñé con ella y de repente Blancanieves se despertó, bostezó y dijo:

–¡Qué lindos enanitos!

Entonces ella empezó a decir el nombre de cada uno y después les preguntaba ¿eres tú, no es cierto?

Cuando me tocó el turno me puse colorado […]

Una vez que Blancanieves repone su propia historia se producen varios intentos de distinción entre la voz que cuenta y el resto de los enanos. La transcripción conserva los cambios de línea del original que permiten identificar claramente las voces (V1):

–¡Lo siento, pero se tiene que ir!– dijo Casacarrabias

–¿Por qué?– dijeron todos y yo

–Porque capaz que la madrastra haga un hechizo contra nosotros y nos elimine completamente

–¡Ya sé! dijeron todos, menos yo

–Blancanieves se puede quedar aquí si lava y mantiene la casa en orden– dijo uno

Ella aceptó la propuesta […]

Emanuel enfrenta serias dificultades para distinguir en el relato cierta hostilidad inicial del grupo ante la persona desconocida –sostenida por Cascarrabias aun cuando ya se sabe que se trata de una bella mujer– y los sentimientos afectuosos que despierta Blancanieves en la voz que cuenta. Es posible que la dificultad de distinción de voces esté relacionada con el esfuerzo de escribir un intercambio entre los enanos que genera diferencias de opinión. El primer "cada uno y yo" podría considerarse como una anticipación indebida del "yo" que aparece poco después. (Es decir, todo se arreglaría así: De miedo cada uno empezó a agarrar cualquier cosa para defenderse, yo agarré un palo de escoba.) Pero las expresiones subsiguientes ("dijeron todos y yo", "dijeron todos, menos yo") muestran que se trata de algo más profundo vinculado, probablemente, a las dificultades del enano narrador para individualizarse sin perder la solidaridad con el grupo. En este intercambio hay una complicación adicional: hay un enano individualizado y nombrado ("el gruñón" que luego es "Cascarrabias") quien manifiesta su rechazo a la permanencia de Blancanieves en la casa, advirtiendo sobre los posibles peligros para el propio grupo. El resto del grupo –en realidad, un subgrupo del colectivo original– reacciona ante las posiciones del gruñón, mientras que el narrador disiente o asiente con respecto al subgrupo y con respecto al gruñón.

En esta primera versión, el enanito narrador no es el autor de la propuesta que permitirá conservar a la bella joven dentro de la casa. Eso se corregirá en la versión final, donde el narrador adquiere un definido protagonismo. Es interesante que en este fragmento de la V1 Cascarrabias advierte sobre un posible riesgo para ellos respecto de la madrastra, pero esa advertencia de alguna manera funciona como un indicio de reposición ("–Porque capaz que la madrastra haga un hechizo contra nosotros y nos elimine completamente"). Se

trata de una alusión a las acciones que efectivamente la madrastra llevará a cabo contra Blancanieves y de las cuales nada se dice explícitamente en esta versión.

Es posible que la dificultad para escribir las distinciones a las que hemos aludido genere una centración privilegiada en este aspecto en desmedro de otros y que eso produzca algunos deslizamientos tales como saber el nombre de Blancanieves antes de que ella misma lo comunique, y que Blancanieves conozca de antemano el nombre de los enanitos. En el capítulo 2 (sección 2.4) hemos hecho referencia a estos deslizamientos. Blancanieves no puede conocer de antemano el nombre de los enanitos. Quizás Emanuel esté influido por la versión en la cual Blancanieves se encuentra con camitas identificadas con los respectivos nombres de los enanos, pero aquí la voz que cuenta atribuye a la joven un saber inapropiado porque no hay pistas para saber cómo lo ha obtenido (además de suponer que la pobre Blancanieves, exhausta por la huida en el bosque y por la limpieza de la casa, tuvo el tiempo y la energía necesaria para memorizar los siete nombres escritos…). Por su parte, los enanitos no pueden saber de antemano el nombre de la joven, pero ese personaje es quien da nombre al cuento y, entonces, quizá se imponga la premura por ponerlo en evidencia antes los lectores. Esa premura ha sido registrada en relatos de otros niños, en relatos donde el personaje narrador no coincide con el personaje que da su nombre a la historia.

Todos esos deslizamientos desaparecen en la segunda versión: Blancanieves es la encargada de nombrarse a sí misma y los enanitos se presentan ante ella. ¿Qué otros cambios se observan entre la V1 y la V2, desde el inicio hasta que se acuerda la permanencia de Blancanieves?

El inicio es similar pero la distribución de las voces que señalan los cambios realizados por “alguien” se resuelve de manera más elegante. En la V1, como ya vimos, hay una pesada enumeración encabezada por “otro dijo” (con cuatro repeticiones). En la V2, es el colectivo el encargado de notar los cambios (“notamos algo extraño”) y acto seguido la puntuación se encarga de distribuir las voces, sin cambio de línea y sin necesidad de anunciar que alguien toma la palabra. La decisión de ir al piso superior también es colectiva. El yo del narrador individual se instala exactamente en el mismo momento que en la V1, pero con un protagonismo mucho más definido: el miedo no le impide ser el primero y ahora es este enanito, como personaje, quien busca un arma improvisada:

[…] Del miedo, todos nos abrazamos. Yo agarré un palo de escoba para poder defenderme; […]

En la V2 el narrador sigue teniendo sentimientos de cariño hacia la joven, pero consigue decirlo de una manera más elaborada, utilizando, además, una difícil construcción de relativo:

[…] Yo particularmente, me encariñé con quien estaba en la cama. […]

Al adquirir esa voz narrativa un perfil más definido y un claro protagonismo, Emanuel puede renunciar a las complicaciones pronominales de la V1, creando un narrador que se hace cargo de la propuesta conciliadora que permitirá a la joven permanecer en la casa:

[…] –¡Lo siento, pero se tiene que ir!– dijo Cascarrabias. –¿Por qué?– dijimos todos.

–Porque capaz que la madrastra hace un hechizo contra nosotros y nos elimina. –¡Ya sé!– dije.

–Blancanieves se puede quedar aquí si lava y mantiene la casa en orden. Todos aceptaron la propuesta y ella también. […]

Un cambio interesante entre la V1 y la V2 concierne a la reposición de los episodios de la historia. En la V1 esa reposición queda a cargo de Blancanieves, quien la hace en discurso directo, dirigiéndose a los enanos sin ningún deslizamiento en pronombres o desinencias verbales. En la V2, el enanito narrador asume el contenido de esa historia y la cuenta en tercera persona,

dirigiéndose al lector, pero dejando bien claro que todo lo que va narrar es la historia contada por Blancanieves. Las transformaciones de primera a tercera persona se realizan fluidamente. Adicionalmente, en la V1 el autor intenta utilizar una difícil construcción de relativo (“apareció un grupo de animales el cual les pregunté”) que es corregida en la V2 (“apareció un grupo de animales a los que les preguntó”). Hay otros cambios de V1 a V2 que contribuyen a una expresión más cuidada y adecuada: “Y me dijo que huya”, en la V1 es sustituido por “y le aconsejó que huyera” en la V2; “Cuando estuve en el profundo del bosque” de la V1 se sustituye por: “Cuando estuvo en lo profundo del bosque”; “Y me llevaron a esta casa” en la V1 se sustituye por: “Y la trajeron hasta aquí” en la V2.

Otros episodios centrales de la historia son omitidos: por ejemplo, la relación de la madrastra con su espejo mágico o los sucesivos engaños de la madrastra para eliminar a Blancanieves en casa de los enanos.

Hay muchos cambios pertinentes entre la V1 y la V2. Pero hay un pequeño detalle que se pierde en la V2 y que concierne a la modalización de la voz. En la V1, el enanito narrador, en tanto personaje, vuelve al final a mostrar su cariño hacia Blancanieves, al lado del príncipe:

[…] De pronto llegó cantando el príncipe, se acercó al ataúd, lo abrió y le dio un beso a Blancanieves después inclinó su cabeza por unos segundos y yo también pero al alzar nuestros ojos nos alegramos porque Blancanieves se levantó, todos la abrazamos y después ella nos despidió con un beso a cada uno porque se iba a casar con el príncipe.

El enanito que asume la voz en el relato –en tanto protagonista de la historia– es el único del grupo que comparte con el príncipe recién llegado la contemplación de Blancanieves en su ataúd, aunque la alegría por su reanimación resulta un tanto ambigua. No queda claro si la expresión: “al alzar nuestros ojos nos alegramos” se refiere a la perplejidad del yo que cuenta junto al príncipe o a una emoción compartida de todos lo enanos y el príncipe. Este detalle se pierde en la V2, donde es el príncipe quien protagoniza el enamoramiento por Blancanieves y el enanito que asume la voz se ubica como uno más entre el resto:

[…] De pronto, a lo lejos escuchamos que una persona se acercaba cantando, era un príncipe. Él se acercó al ataúd y al ver tanta belleza se enamoró a primera vista, entonces, lo abrió y le dio un beso a Blancanieves. Ella lentamente empezó a abrir los ojos, todos nos pusimos muy contentos y la abrazamos. Luego ella y el príncipe empezaron a hablar y Blancanieves nos vino a saludar porque se casaba con el príncipe.

El enanito narrador de la V2 no logra seguir ruborizado y encariñado, pero la llegada del príncipe sufre una transformación adecuada. En la V1 se trata de un príncipe que parece ya conocido en el relato dado que se usa el artículo definido para presentarlo. En la V2 se utiliza el canto de una persona como informador de la cercanía de alguien desconocido que se convierte luego en “un príncipe”.

La comparación entre las versiones producidas por Emanuel nos permite poner de manifiesto cómo la transformación del texto se presenta a veces de manera puntual, en pequeños ajustes, sin modificar fundamentalmente el contenido de la V1 (no se reponen otros episodios ni se expanden los episodios previos) pero logrando una versión mejor lograda.

5.4. HANSEL ES EL NARRADOR DE ÁNGEL

Ángel tiene apenas 9 años y sus textos, ya desde la V1, presentan rasgos sobresalientes para su edad. Delega la voz en los personajes en numerosas ocasiones, sin descuidar las marcas de puntuación correspondientes. La articulación del discurso del narrador con el discurso de los personajes presenta varias dificultades de formulación pero pone en evidencia que Ángel no elude los desafíos enunciativos que se presentan. Los ajustes que aparecen en la V2 no siempre redundan en una mejora del relato: cuando algunos aspectos se ajustan, otros se desajustan. Nos detendremos particularmente en los intentos por resolver la caracterización de un padre ambiguo y en el modo original en que se resuelve el pasaje de la “anciana” a la “bruja” de la casa de dulces.

Primera versión
Una noche en el bosque
mi hermana y yo nos íbamos a dormir cuando yo escuché: –Tenemos que dejar a Hansel y a Gretel en e
Después, cuando mi hermana se tranquilizó, yo, agarré una cantidad de piedras preciosas brillantes, des
yo voy tirando piedras, hacen una fogata y el papá les da a cada uno un pedazo de pan más, ta(r)de el pa
¡Hijos! Gritó mi papá y mi madrastra con cara de maldita planeó otra vez, yo escuché y quise agarrar m
Al otro día mi hermana y yo caminamos sin saber dónde ir
hasta que mi hermana y yo encontramos una casa.
Primera versión

Una casa de la cual el techo era de crema, las paredes de azúcar las cortinas de dulce de leche y toda la
cuando vamos a sentarnos la vieja me empuja a una celda y me tiene prisioneros me da de comer y com
y como mi hermana tan astuta espera a que la vieja acomodara la leña y mi hermana le da un cabezazo a
cuando lo libera se va a su casa
y nuestro padre estaba llorando de alegría, pero había un problema mi madrastra falleció y vivimos felic

Ángel –a través de la voz de Hansel– incurre en su primera versión en varios deslizamientos de la focalización asumida (en negrita los indicadores de deslizamiento; subrayadas las marcas de primera persona):

[…] Llegó el atardecer y yo agarro las piedritas, sale el papá y dice

–Chicos vamos a cortar leña en el bosque con su madrastra. Se iban al bosque, yo voy tirando piedras, hacen una fogata y el papá les da a cada uno un pedazo de pan más, ta(r)de el papá dice –Me iré a cortar leña, el papá y la madrastra se iba silenciosamente y nos dejó a mi hermana y a mí en el bosque […]

El padre (que en este fragmento es el papá) había sido nombrado inmediatamente antes como papá (sin artículo) y será nombrado inmediatamente después (cuando ve regresar a los hijos) como mi papá (“¡Hijos! Gritó mi papá”). Recién en el final del relato se convierte en nuestro padre. ¿A qué pueden deberse esos cambios de denominación? Esto no ocurre con Gretel, quien es siempre nombrada, a lo largo del texto, como mi hermana.

Vamos a suponer que, al iniciar su escritura, Ángel no tiene decidida la caracterización del padre (¿comparte con la madrastra la intención de abandonarlos?, ¿es un padre sometido que accede a pesar suyo a participar en el abandono?). De hecho, cuando inicia el relato no se sabe quién profiere la amenaza que Hansel escucha (“cuando yo escuché: –Tenemos que dejar a Hansel y a Gretel en el bosque: Cuando yo escucho eso le cuento a mi hermana”). Eso lo escucha Hansel por la noche y al amanecer vuelve a escuchar lo mismo, pero esta vez resulta claro que la instigadora del abandono es la madrastra y que el padre se opone verbalmente (“–¡No!– gritó papá”). Ese padre, acto seguido, es el que intenta engañar verbalmente a sus hijos y, en ese momento, es nombrado como el papá (primera ocurrencia en el fragmento transcripto). Tres veces más es nombrado como el papá en este fragmento donde hay otras inconsistencias. Por ejemplo, los dos adultos se van pero el texto dice: “se iba silenciosamente”. Podría tratarse de una simple letra omitida, pero lo que sigue no deja lugar a dudas: “nos dejó” es una forma verbal gráficamente muy alejada de “nos dejaron”. Es ese padre que actúa de manera contraria a sus convicciones quien,

en el relato, es presentado como un extraño, no como el padre del narrador. Es posible que las ambigüedades de Ángel con respecto al personaje que quiere caracterizar se trasladen al texto, produciendo estos deslizamientos. También es posible que la expresión: “Se iban al bosque,” seguida de “yo voy tirando piedras,” tenga que ver con el hecho de que Hansel –como actor– se distingue del grupo de personas que van hacia el bosque para ir tirando las piedras que servirán de rastro para el regreso a la casa. Estas dificultades se superan en la V2, entre otras cosas porque Ángel ya tiene claro que va a caracterizar al padre como alguien que no está conforme con lo que hace, puesto que manifiesta gran alivio y alegría al ver regresar a sus hijos. En la V2 el fragmento que estamos comentando se resuelve así:

[…] Llegó el atardecer y yo agarré las piedras cuando llegamos al bosque hacen una fogata y mi papá nos da un pedazo de pan a los dos, más tarde mi papá dice: –Me iré a cortar leña. Mi papá se iba silenciosamente y nos dejó solos en el bosque. […]

Las desinencias verbales se han ajustado. La madrastra no es ni siquiera nombrada aunque implícitamente está allí ya que “hacen una fogata” e inferimos que son los dos adultos quienes la hacen. Pero el foco está en el padre quien, ahora sí, es mi papá. La descripción de Hansel narrador es casi un reproche implícito, pero la modalización “silenciosamente” puede también sugerir la pena que embarga al padre al cumplir los designios ajenos: “Mi papá se iba silenciosamente y nos dejó solos en el bosque”. En todo caso, la expresión es muy lograda.

Cuando los hermanos regresan, siguiendo el rastro de las piedras, el narrador nos presenta a adultos con sentimientos opuestos (un padre feliz por el reencuentro y una madrastra furiosa por la frustración de sus planes), pero la alegría del padre no tiene consecuencias en la acción posterior ya que ambos adultos, solidariamente, van a repetir las acciones que condujeron al primer intento de abandono. Hay variaciones interesantes en la manera en que esto se narra en las dos versiones:

V1 […] ¡Hijos! Gritó mi papá y mi madrastra con cara de maldita planeó otra vez, yo escuché y quise agarrar más piedras pero no tenía; llegó la noche mi madrastra y mi papá dijeron que íbamos a cortar leña. Cuando llego a la noche yo no tenía nada para no perdernos. […]

V2 […] Cuando le grito: –¡Paaaa! Él gritó –¡Hijos míos! – Cuando miro a mi madrastra estaba caliente. Mi madrastra planeó todo otra vez con mi papá yo escuché y quise agarrar más piedras pero no tenía más. Luego a la noche mi madrastra y mi papá dijeron que nos íbamos a cortar leña y no tenía nada para no perderno(s). […]

Este fragmento en la V2 tiene rasgos de oralidad que estaban ausentes en la V1. En primer lugar, en el intercambio de gritos, Hansel, probablemente desde lejos, anuncia su llegada con un "¡Paaaa!". La repetición de la vocal puede justificarse como un recurso expresivo (muy común en las historietas), pero la reducción de la palabra a una única sílaba no se justifica. En los cuentos tradicionales los personajes no usan formas coloquiales para dirigirse unos a otros. Además, la feliz expresión "mi madrastra con cara de maldita" es sustituida en la V2 por una expresión coloquial "mi madrastra estaba caliente" (equivalente a estar enojada o furiosa, en el habla rioplatense).

Otra diferencia entre las dos versiones tiene que ver con la responsabilidad del abandono. En la V1, la instigación del segundo abandono se atribuye sólo a la madrastra ("y mi madrastra con cara de maldita planeó otra vez") y a ambos padres en la V2 ("Mi madrastra planeó todo otra vez con mi papá"). Pero en ambas versiones los dos adultos, solidariamente, "dijeron que íbamos a cortar leña".

El segundo reencuentro con el padre se da al final del relato y es idéntico en ambas versiones:

[…] y nuestro padre estaba llorando de alegría, pero había un problema mi madrastra falleció y vivimos felices para siempre. Fin.

Es poco probable suponer que la muerte de la madrastra haya sido “un problema” para los hermanos; parece más probable inferir que el narrador de Ángel ha intentado atribuir nuevos sentimientos encontrados a su padre: está feliz por el reencuentro con sus hijos pero apesadumbrado por el fallecimiento de su mujer.

Observemos que las partes que no se modifican entre V1 y V2 corresponden a los episodios finales. De hecho, a partir de la intervención decisiva de Gretel quien empuja a la bruja al horno, nada es modificado. Eso, a pesar de un fuerte deslizamiento que aparece, tal cual, en ambas versiones:

[…] yo le digo Gretel liberame cuando lo libera se va a su casa y nuestro padre estaba llorando de alegría […]

Quien “se va a su casa” no puede ser la bruja, que en este texto “muere quemada”. Sólo pueden ser los dos hermanos. Ese pequeño fragmento está enteramente deslizado (debería ser: cuando me libera nos vamos a nuestra casa). Ignoramos las razones por las cuales Ángel, que ha corregido los otros deslizamientos de la focalización al componer su V2, fue insensible a las inconsistencias de este fragmento. Quizás el notable esfuerzo realizado para dar cuenta del episodio precedente (encuentro con una extraña en la casa de dulces) haya agotado las energías narrativas de Ángel. Veamos con detalle ese episodio.

Una de las dificultades que enfrentan los chicos al escribir esta historia es elaborar en el discurso el pasaje de la “anciana” de la casa de dulces a la “bruja” que apresa a Hansel y esclaviza a Gretel (ver capítulo 3, sección 3.4.a). Ángel, en sus dos versiones, logra una solución alternativa que supone no variar el perfil de la bruja, sino hacerla aparecer de modo paulatino como una figura enigmática y amenazante ante el lector. Para lograrlo recurre a “informadores” auditivos:

V1 […] Cuando mi hermana me dice vamos a comer la casa: ¡NO! y mi hermana me dice ¿por qué no? yo la miro y le digo yo no dije eso, eh… olvidalo

dijo mi hermana yo le dije vamos ¡váyansen! ¿de dónde vino esa voz? Cuando la vi a mi hermana estaba llorando. Cuando estábamos comiendo la casa se escucha el chillido de una puerta y luego se escucha –largo de aquí– luego mi hermana dice –somos niños hambrientos –bueno pasen cuando vamos a sentarnos la vieja me empuja a una celda […]

V2 […] Cuando mi hermana dice vamos a comer la casa –¡No! y mi hermana me dice: –¿Por qué no y le digo yo no dije eso –Eh… olvidalo– dijo mi hermana. Vamos a comer la casa– dije y una voz dijo: –¡Váyansen! y ella me dice: –De dónde viene esa voz? Cuando la miré a mi hermana estaba llorando. Cuando estábamos comiendo la casa escucho el chillido de una puerta y luego escucho: –Largo de aquí– Luego mi hermana dice: –Somos niños hambrientos– y esa voz dice: –Pasen. Cuando nos íbamos a sentar a la mesa la vieja me empujó a una celda […]

Recurriendo a esa voz misteriosa (que en un comienzo resulta confusa para los hermanos) el narrador de Ángel tiene el tiempo suficiente como para dejar claro al lector que lo que parece una solución puede convertirse en una sorpresa desagradable. Los “informadores” amenazantes permiten al lector anticipar lo que pocas líneas más adelante se concretará en “la vieja”. La alternativa discursiva generada por el narrador representa un desafío enunciativo considerable. Resulta complicado escribir cómo los hermanos se confunden ante la voz misteriosa y se atribuyen mutuamente las expresiones que escuchan. Lo desconcertante para ellos es que lo que escuchan contradice lo que han acordado llevar a cabo: alimentarse de la casa de dulces. Gretel es la que advierte que algo no está bien en esa conversación confusa, atribuye implícitamente la voz a una presencia extraña y se pone a llorar.

Los dos fragmentos son casi idénticos. La voz misteriosa e imperativa dice exactamente lo mismo en las tres primeras intervenciones (incluida la forma imperativa en su versión oral frecuente en la variante dialectal del español de estos niños: “¡Váyansen!”) La distribución de los signos de puntuación es más pertinente en la V1. (Por ejemplo, en la V2 hay un signo de interrogación que abre pero no tiene el correspondiente que cierra y otro que cierra sin el correspondiente que abre.) La expresión: “yo la miro y le digo yo no dije eso”,

de la V1, se reduce a “y le digo yo no dije eso” en la V2. El orientar la mirada hacia quien supuestamente formula una pregunta no esperada es una interesante marca de desconcierto que lamentablemente se suprime. La expresión condensada de la V1: “yo le dije vamos ¡váyansen!” es expandida en la V2: “Vamos a comer la casa– dije y una voz dijo: –¡Váyanse!”, quedando más clara la alternancia de los turnos de voz y el significado del “vamos” de Hansel. El impersonal vinculado a la escucha del chillido de la puerta en la V1 (“se escucha el chillido de una puerta y luego se escucha –largo de aquí–”), se sustituye por una conjugación de primera persona en la V2 que es inconsistente con el hecho de que son los dos hermanos quienes están escuchando todo lo que sucede a su alrededor (“escucho el chillido de una puerta y luego escucho: –Largo de aquí–”). Gretel toma la iniciativa de presentarse, en plural, como “niños hambrientos”, excusándose también, a través de esa expresión, por comer la casa. A ello, “la vieja” de la V1 responde: “–bueno pasen”, mientras que en la V2 se mantiene el carácter enigmático de esa voz que interfiere el intercambio entre los hermanos (“y esa voz dice: –Pasen.”). Se elimina así todo indicio de compasión que hubiera podido animar la autorización de ingresar en la casa de dulces. La voz enigmática no consiente sino que sigue ordenando.

Hansel elabora un perfil de sí mismo en que toma la iniciativa en la mayoría de las ocasiones, tal como está previsto en la historia tradicional: él comunica a su hermana las noticias del abandono, junta piedras para marcar el regreso al hogar, las distribuye por el camino, decide el momento del retorno a la casa, indica a su hermana que lo libere. Gretel es planteada por el narrador como vulnerable y llorona, aunque después siempre se tranquiliza. No obstante, toma la iniciativa en varios momentos: en la V1 ambos hermanos encuentran la casa, mientras que en la V2 “mi hermana encontró una casa que parecía una dulcería”; en ambas versiones es Gretel quien toma la iniciativa de comer la casa y de responder a la voz enigmática; también en ambas versiones es calificada como “tan astuta” por el narrador, ya que espera el momento oportuno para empujar con un “cabezazo” a la bruja en el horno ardiente. Esta última acción parece un tanto desproporcionada –especialmente por la fuerza física que se necesita para llevarla a cabo– en relación con el perfil amedrentado que se le asigna a Gretel en la primera parte del relato. Pero así es la historia…

Hay algunos pequeños detalles que vale la pena comentar. En la V1 Hansel agarra “una cantidad de piedras preciosas brillantes”; seguramente durante los intercambios de revisión, Ángel descubrió que las piedras preciosas no se dispersan por los senderos del bosque sino que se guardan cuidadosamente. Por

eso, en la V2 Hansel agarra “una cantidad de piedras que brillan en la oscuridad”. En ambas versiones hay especial cuidado en describir con detalle la casa comestible, de tal modo que se hace particularmente apetecible. En la V1 los “ingredientes” de la casa son: crema, azúcar y dulce de leche. En la V2 la lista incluye un grado mayor de sofisticación: barras de chocolate, merengue y dulce de leche. Pero en la V1 Ángel hace un esfuerzo interesante por utilizar una difícil construcción de relativo, propia de la escritura: “Una casa de la cual el techo era de crema” (y continúa la enumeración). En la V2 esa construcción desaparece.

Ya hemos señalado el uso de algunas formas propias de la oralidad en las producciones de Ángel. Pero es preciso notar que eso coexiste, en ambas versiones, con la presencia en los diálogos de formas ajenas a la oralidad rioplatense: el uso explícito del TU (“y tú quieres más chicos”), imperativos que corresponden al mismo TU (“ven hermanita”) y futuros simples (“Me iré a cortar leña”). Como vemos, la presencia de formas orales en lo escrito no es un problema simple, ya que formas con fuerte marca de oralidad coloquial pueden coexistir con formas totalmente ausentes de la oralidad cotidiana.

No podemos cerrar el análisis de los textos de Ángel sin hacer mención al uso de indicadores temporales. El narrador de Ángel incluye numerosos marcadores temporales. Dado que se trata de una historia que se desarrolla en varias jornadas, es pertinente ir marcando el relato con hitos relativos a esos tiempos sucesivos. Conservando las mayúsculas del texto original, registramos en la V1 la siguiente secuencia: “Una noche // después al amanecer // Hoy a la tarde // Llegó el atardecer // a la noche // llegó la noche // Al otro día”. La serie de la V2 es prácticamente idéntica. A partir del encuentro con la casa de dulces, la determinación explícita de los momentos del día desaparece pero se mantiene la conjunción temporal “cuando” (que ya había sido utilizada desde el inicio) y aparece “hasta que” introduciendo dos episodios importantes del relato. Pero lo más notable en ambos relatos es la aparente oscilación entre el tiempo pasado y el presente en los verbos utilizados.

En principio, el uso del presente no es consistente con la ubicación de la voz narrativa desde una posición ulterior al desarrollo de los sucesos. Pero ¿estamos seguros de que es esa la posición de la voz narrativa? Si tomamos al pie de la letra el final del texto, parecería que sí (ambos relatos culminan con un cierre tradicional: “y vivimos felices para siempre”). Podríamos decir que, como en otros relatos, la distancia de tiempo entre el desarrollo de los sucesos y el

momento de la enunciación que impone ese “para siempre” da mayor precisión al comienzo indeterminado: “Una noche en el bosque”. Vale la pena, sin embargo, intentar otra explicación. No podemos tomar al pie de la letra las expresiones rituales de cierre del relato. Quizá para Ángel, que es del grupo de los más pequeños, esa fórmula de cierre, junto con la palabra “Fin” sean apenas eso: fórmulas fijas sin mayor valor semántico porque no hay paráfrasis posible. Lo que importa es que sean esas palabras y no otras para que ese enunciado equivalga a “la historia terminó”

Dos de los episodios están contados prácticamente en presente. Cuando intentan comer la casa de dulce, el diálogo entre los hermanos donde irrumpe la voz misteriosa se desarrolla casi exclusivamente en un presente muy vívido, dando al lector la impresión de estar presenciando la escena. El episodio siguiente también está fuertemente marcado por el presente, pero aquí tiene un efecto contrario: las acciones se suceden apretadamente y el tiempo se comprime (a pesar del reiterativo “y como y como y como” que obviamente da idea de duración por reiteración de la misma acción). El tiempo de la historia y el tiempo del relato están en relación inversa: el diálogo previo a la entrada en la casa de dulces no dura mucho tiempo en la historia, pero en el relato hay una notable expansión con apreciable suspenso; inversamente, el tiempo que pasa Hansel en la celda es en la historia no menor de varios días mientras que en el relato se reduce a lo esencial, ya que no se hace mención de los intentos de Hansel por engañar a la vieja con el hueso de pollo. Tanto la expansión como la compresión del relato se realizan empleando de preferencia el presente verbal.

Precisamente en el episodio previo a la liberación de Hansel aparece una construcción clave, idéntica en ambas versiones:

[…] hasta un día la vieja me dice ya estás gordito y ahora te como me dijo y mi hermana se pone a llorar, se tranquiliza […]

El mismo verbo declarativo (decir) antecede y sucede al discurso directo pero –y esto es lo importante– cuando antecede está en presente, y está en pasado cuando es pospuesto. Esto nos dio la clave para rastrear a lo largo de todo el texto el uso del pasado o el presente de los verbos que rigen el discurso directo. El resultado

es el siguiente:

Verbos antepuestos	Verbos pospuestos	
Presente	Pasado	Presente
(V1) = 9 (digo, dice)	(V1) = 3 (escuché, dije)	(V1) = 0
(V2) = 13 (digo, dice, grito, escucho)	(V2) = 5 (dijo, dije, gritó, escuché)	(V2) = 0

En resumen, el total de los verbos rectores pospuestos está en pasado, en las dos versiones (o sea, cuando el verbo aparece después del parlamento de un personaje). La gran mayoría de los verbos rectores antepuestos al discurso directo está en presente (9 de 12 en la V1, o sea el 75% y 13 de 18 en la V2, es decir el 72%). Ángel parece necesitar un tiempo presente para el anuncio de lo que se va a decir y un tiempo pasado para indicar lo que ya se ha dicho. Esto es, sencillamente, admirable. Cuando el narrador delega la palabra en un personaje (o en sí mismo, pero en tanto personaje) actualiza un presente, que es el de la voz que en un "aquí y ahora" del relato nos dice algo con sus propias palabras. Cuando el narrador interviene después de la palabra de un personaje, esas palabras ya fueron dichas y pertenecen al pasado.

Una última observación, para cerrar este análisis que, por cierto, podría continuar. Ángel es un niño que utiliza una abundante puntuación en los diálogos directos. La única vez que un parlamento está precedido y seguido por el verbo declarativo (el ejemplo que precede al cuadro) hay ausencia de puntuación. Este fenómeno ya había sido puesto de manifiesto en el análisis de otros textos infantiles, en lengua española o portuguesa, producidos fuera de una intervención didáctica (Ferreiro, Pontecorvo y otros, 1996, capítulo 5, apartado 4). En resumen, se trata de lo siguiente: el verbo declarativo asociado a la mención del hablante enmarca la palabra del personaje (discurso directo), generando así una repetición léxica. Como sostenemos en ese texto:

> […] visto desde la puntuación ya adquirida, diríamos que se trata de una lexicalización de la puntuación. Esta expresión ayuda a comprender de qué se trata, precisamente porque partimos de la presencia inevitable de la puntuación en los textos. Sin embargo, para el escritor en proceso de desarrollo no se trata de lexicalizar una puntuación que aún no ha adquirido, sino más bien de encontrar los mecanismos gráficos que le permitan indicar con claridad las fronteras entre diferentes modos de enunciar. (p. 177)

Las observaciones precedentes se refieren a textos producidos por niños de 6 a 8 años. Ángel ya tiene más experiencia con la puntuación y la ha utilizado con

bastante pertinencia (aunque podríamos escribir varios párrafos sobre su puntuación). A partir del encarcelamiento de Hansel y hasta el final del texto, la puntuación disminuye drásticamente y es allí donde aparece el recurso que estamos comentando: la repetición léxica asumiendo una función que podría delegarse en la puntuación.

5.5. DOS LOBOS EXTRAORDINARIOS

Hay dos lobos que han circulado por todos los capítulos de este libro. Se trata de los lobos de Cristian y de Tomás (ambos de 11 años). La presentación fragmentada merece ser complementada con el texto integral de ambas versiones. Nos abstenemos de comentarlas. Que los lectores hagan su tarea.

Cristian

Primera versión
Desde aquí en lo más profundo del infierno les habla el lobo, con mucho hambre porque siempre a la hc
Yo la seguía por lo más verde del bosque mirando como la niña más dulce y cariñosa le llevaba a su abu
me comí a la abuela, ya no me importó que esta buena anciana me diera de comer todas las tardes, me p
a Caperucita, por un momento me sentí mal, ya que la abuela estaba enferma.
A los diez minutos vino Caperucita con su canasta, tocó la puerta le di la clave y al abrir la puerta me la
Un cazador espiaba por la ventana, al menos eso me contaron mis amigos,
el cazador entró a la casa me hirió en la panza sacó a las dos mujeres y me dejaron tirado en el bosque,
Bueno se hace de noche, otro día les cuento otra historia, ahora me iré a dormir a la cama del fuego del

Tomás

Bueno, estoy en el hospital sacándome las benditas piedras de mi glotona panza. En mi vida he fracasad
Yo le pregunté cómo se llamaba y me contestó Caperucita Roja. –¿Para dónde vas? Y con su voz encan
Al llegar, puerta estaba sin llave y entré así como así, y me la devoré de un bocado, la viejita estaba rica
Después alguien golpeó la puerta, yo supuse que era la niña, por seguridad pregunté: –¿Quién es? –Yo,
–Es para olerte mejor. –¿Qué orejas tan grandes tienes? –Es para oírte mejor. Y, por último, me pregunt
y al despertarme me encontré en la sala del hospital donde me dijeron que un cazador me puso rocas en

Capítulo 6

El proyecto en la escuela y en las aulas

Ana Siro

Los chicos que escribieron los relatos que analizamos en los capítulos precedentes participaron –como ya hemos señalado– del desarrollo de un proyecto de enseñanza de literatura en la escuela. En las páginas que siguen intentaremos precisar el contexto institucional en el que tuvo lugar el proyecto, explicitar y fundamentar las condiciones didácticas previstas para su desarrollo y, por último, analizar cuáles fueron los contenidos que se intentaron enseñar y desde qué perspectiva didáctica se abordó su comunicación.

Se incluyen las situaciones didácticas previstas, las razones de esas previsiones y documentos que testimonian la puesta en aula de algunas de las situaciones de enseñanza, con el propósito de poner en evidencia su eficacia para problematizar las posibilidades discursivas de los alumnos.

6.1. LA ESCUELA: POBLACIÓN Y PROPUESTA DE ENSEÑANZA

El establecimiento educativo en el que se desarrolló la experiencia era particular[1] y pertenecía a una comunidad asentada en un barrio desfavorecido –Laferrère, partido de La Matanza– del Gran Buenos Aires. La población que concurría a la escuela estaba compuesta por tres grupos diferentes de alumnos: hijos de familias de clase media baja y baja originarios de la zona, cuyos padres realizaban enormes esfuerzos para garantizar a sus hijos una educación de mejor calidad que la que ellos tuvieron oportunidad de recibir; hijos de docentes de escuela pública que vivían lejos de la escuela pero trabajaban en la zona, e hijos de familias bolivianas, que cada año aumentan en número dado que la localidad se ha convertido, dentro del Gran Buenos Aires, en el principal lugar de asentamiento de inmigrantes de esa nacionalidad, a tal punto que la propia comunidad se refiere a sí misma como “Laferrère, capital de Bolivia”.

En 1995 me contacté con la escuela y fui contratada con el propósito de asesorar el desarrollo de proyectos en los que la lectura y la escritura se plantearan de manera lo más similar posible a como funcionan en la vida social. Durante esos años, junto a las docentes y directivos de la institución llevamos a cabo diferentes proyectos en cada grado de la escolaridad con varios propósitos: consolidar la formación de los alumnos como practicantes de la lectura y la escritura, ampliar y enriquecer la circulación de la cultura escrita en el ámbito familiar y entre las docentes de la escuela.

En cada grado de la escolaridad se desarrollaron –entre otros– los siguientes proyectos: un estudio de autor vinculado a escritores relevantes de la literatura nacional e internacional, lectura de una novela clásica que incluía el desarrollo de situaciones de escritura relacionadas con ella (producción de recomendaciones y reseñas, estudio del contexto de producción de la obra y de la vida de su autor), lectura y escritura vinculada a la vida y la obra de algún pintor relevante en la historia de las artes visuales, trabajo de análisis crítico de la prensa y otros medios de comunicación (radio y televisión). También se llevaron a cabo proyectos relacionados con las ciencias naturales y sociales en los que la lectura y la escritura adquirían relevancia en torno a la formación de los alumnos como estudiantes. Además se incluyeron situaciones de reflexión y

sistematización de la lengua, tanto en relación con los problemas que el lenguaje planteaba en el marco de los proyectos, como también a propósito de problemáticas específicas manifestadas por las docentes para enseñar las particularidades de la lengua y el lenguaje escrito. Cada aula disponía de una biblioteca variada que crecía cada año y que daba ocasión para espacios de lectura sostenidos por la docente a los chicos y de ellos por sí mismos, de exploración y de localización de información necesaria en situaciones de estudio.

La enseñanza de la lectura y la escritura con sentido para los alumnos fue ganando espacio respecto de prácticas de enseñanza más tradicionales que las docentes habían aprendido en su formación profesional básica. La escuela comenzó a convertirse en un polo de producción de conocimiento didáctico en su zona de influencia. Para sostener los espacios de discusión didáctica se organizaba la documentación objeto de análisis (planificaciones de las situaciones de enseñanza, registros de observaciones de clase, producciones de los alumnos) y se complementaba con bibliografía que permitía dirimir sobre la adecuación de la comunicación de contenidos a los alumnos. Se realizaron numerosos encuentros de actualización profesional abiertos a maestros de escuelas públicas aledañas con quienes se compartían los hallazgos didácticos y los obstáculos en el desarrollo de los proyectos.

Tanto con las maestras como con los alumnos realizamos salidas culturales que complementaban el trabajo en la escuela: concurrencia al cine, al teatro, visitas a las bibliotecas más relevantes de Buenos Aires y a ferias del libro (no sólo con el propósito de adquirir materiales de lectura sino con el de explorarlos y conocerlos mejor). Estas salidas eran realizadas a veces con los alumnos y otras sólo con el equipo docente y directivo. Organizamos encuentros mensuales de reflexión sobre la enseñanza en la propia escuela y concurrencia a congresos y seminarios de actualización fuera de ella. En tales eventos, las docentes no solamente participaban de la comunicación profesional de otros sino que ellos mismos presentaban sus relatos de experiencia o coordinaban talleres de reflexión profesional.

No siempre lográbamos –a nivel institucional y de las aulas– los propósitos anhelados, pero predominaba en la escuela un espíritu de deliberación permanente sobre la enseñanza que creíamos nos protegía de cierta naturalización acerca de su ejercicio cotidiano.

La escuela era de jornada simple y contaba con una matrícula de 240 alumnos entre 1° y 6° grados en 2001, con grupos de enseñanza de alrededor de 30 alumnos. El proyecto didáctico se desarrolló con todos los alumnos de 4º (9 años), 5º (10 años) y 6º (11 años) grado de la escolaridad primaria y sus respectivas docentes[2] durante ocho meses de un ciclo lectivo.[3] Para su implementación, se mantuvieron reuniones de coordinación semanales con las docentes para el ajuste y el desarrollo de una propuesta didáctica propia. El corpus de textos con el que se contó fue de 148 producciones escritas (entre primeras y segundas versiones). Dado que la elección de la historia sobre la cual escribir era libre para los alumnos (entre las cuatro seleccionadas), las opciones se distribuyeron del siguiente modo: “Caperucita Roja”, 72; “Cenicienta”, 30; “Hansel y Gretel”, 28; y “Blancanieves”, 18.

6.2. LAS AULAS: CONDICIONES DIDÁCTICAS DEL PROYECTO

Optar por un proyecto como forma de organización de las situaciones de enseñanza supone un tiempo de lectura y escritura que se configura como una alternativa a la usual fragmentación de los saberes a enseñar. El sostenimiento de un proyecto durante cierto tiempo no sólo se garantiza por lo que el docente necesita enseñar a sus alumnos (propósitos didácticos) sino también por una tarea que representa un desafío a resolver en el corto plazo para los chicos (propósitos comunicativos). El propósito didáctico de esta secuencia fue fortalecer las posibilidades discursivas de los alumnos en torno a las voces narrativas y los puntos de vista. Al producir escritos con las restricciones específicas que planteaba la tarea –reformular un cuento tradicional desde la voz y el punto de vista elegidos–, los alumnos tuvieron la ocasión de poner en acción y de reflexionar sobre cómo funciona el lenguaje cuando se trata de escritura literaria, enfocando especialmente el conjunto de desafíos que suscitaba la consigna. Para los alumnos, en términos de propósitos comunicativos, se trataba de producir relatos de ficción con restricciones específicas y de editar una antología que presentarían a sus familias hacia fines del ciclo escolar.

6.2.a. Historias, versiones y contexto

Antes de la puesta en marcha del proyecto, el conjunto de las docentes involucradas (4°, 5° y 6° grado) y la asesora en enseñanza de la lectura y escritura de la institución tomamos algunas previsiones:

–Seleccionamos qué cuentos y qué versiones ofreceríamos a los alumnos como base de su producción. Elegimos traducciones al español de versiones lo más cercanas posible a los cuentos que tanto Charles Perrault como los hermanos Grimm legaron a la historia de la cultura escrita. Analizamos las particularidades discursivas de varias historias hasta seleccionar las cuatro que ofrecimos a los chicos. Pretendíamos garantizar que cada una de éstas planteara desafíos ineludibles en función de la consigna de reformular los relatos según la voz y la mirada de uno de los personajes de las historias. Una vez seleccionadas, incluimos, para algunas de ellas, versiones complementarias que expandieran algún episodio mostrando con mayor profundidad el perfil de un personaje o las alternativas de un suceso, por ejemplo el engaño del lobo hacia Caperucita. Descartamos versiones que alteraran el mundo creado de los cuentos con intromisión de detalles o giros lingüísticos contemporáneos, como así también sucesos no contemplados en esas primeras versiones que circularon en la historia de la cultura escrita.

–Decidimos que las docentes incluirían, en algún momento del desarrollo del proyecto, una exposición sobre la construcción social del concepto de infancia y su enlace con la elaboración escrita de estos cuentos tradicionales. Era preciso dejar en claro que la crueldad que suponen algunos de esos cuentos se vinculaba al hecho de ser relatos populares de tradición oral entre adultos. Sólo “Caperucita Roja” fue desde su origen un cuento de advertencia dirigido a las adolescentes. Recién en el siglo XVII a raíz de la creación cultural del concepto de infancia, surgen las primeras escuelas y la necesidad de producir textos relacionados con su instrucción. Para esta situación de exposición, previmos que los alumnos tomaran notas durante la clase y/o elaboraran apuntes posteriores. Tales apuntes serían articulados y tomados en cuenta para una presentación de los cuentos elaborados, junto con su contexto de producción, por parte de los

chicos a sus familias hacia el final del proyecto.

6.2.b. Proceso de lectura

Fue indispensable prever un período de lectura de dos a cuatro versiones de cada cuento. El propósito de incluir varias versiones se vinculó con, al menos, tres cuestiones: una literaria y dos didácticas. Desde lo literario, contribuir a la distinción, por parte de los chicos, entre textos de literatura que provienen de la tradición oral (y que han sido objeto de numerosas versiones escritas a lo largo de la historia de la cultura escrita) y textos literarios que son obra original de un autor identificable. Desde lo didáctico, plantear las diferentes versiones como ventajas de escritura: cada una de éstas representa una propuesta argumental resuelta que podía tomarse como base para escribir la propia, concentrando los esfuerzos en cómo contarla desde la voz y el punto de vista elegidos. Acordar previamente los argumentos posibles acotaría la posibilidad de distorsiones que estarían restringidas durante el proceso de escritura. Otra razón didáctica de peso fue la posibilidad de analizar, versión tras versión de cada cuento, el perfil de los personajes centrales participantes de cada trama. Esto permitiría definir el abanico de rasgos posibles para la caracterización de cada uno, que podría tomarse en cuenta durante la escritura.

Después de la lectura de cada versión se haría un análisis de estos personajes y se elaborarían apuntes individuales para registrar algunos rasgos centrales. Veamos el apunte de Martín (10 años) consignando los rasgos de los personajes de “Cenicienta”:

Producción de Martín comentando sobre los personajes de “Cenicienta”:

Cuento 2: "La cenicienta"

Padre: Dominado por la mujer y poco hablado

Madrastra: Sobervia y maltrata a cenicienta.

Las hermanastras: Hacen a cenicienta y heredan la conducta y personalidad de la madre.

Principe: A pesar de que se habla poco de el se lo considera (por lo menos) un sabio al ver a cenicienta.

Ada Madrina: Buena al ayudar a Cenicienta

Cenicienta: Buena, dulce y tonta no haciendose valer ella misma

Al finalizar el período de lectura de cada cuento, los rasgos de los personajes centrales se concentrarían en un cuadro de elaboración colectiva realizado por dictado a la docente. La ventaja que aportaron los cuadros colectivos (sintetizados en una página) fue que los alumnos podían recuperar, a través de un “golpe de vista”, las opciones de caracterización de los personajes entre versiones y definir de manera personal dos cuestiones centrales en torno a las consignas de trabajo: desde qué personaje contar la historia elegida y cuál versión tomar como base de su reescritura.

6.2.c. Proceso de escritura y revisión

Una vez que cada alumno eligiera la historia, la versión y la focalización de su relato, les solicitaríamos la elaboración de un borrador individual que, según los casos, llevaría más de una clase. Previmos variadas instancias de revisión. Tales situaciones fueron propuestas desde la convicción didáctica de su valor no sólo en términos de instancias de mejoramiento de las producciones sino como un escenario privilegiado y necesario del aprendizaje de la práctica en sí de la revisión. Mirta Castedo señala su relevancia en los siguientes términos:

Qué se puede “controlar” de la producción escrita a través de la revisión no es el producto de saberes preexistentes que se aplican al texto sino el resultado de elaboraciones que se construyen a propósito de la práctica. Se aprende a escribir escribiendo y se aprende a revisar revisando. Al hacerlo, se aprende sobre el lenguaje y al volver a revisar, el mismo u otro texto, se emplean los conocimientos construidos para revisar mejor y así sucesivamente (Castedo, 2003: 284-285).

En lo que sigue comentaré las particularidades de cada tipo de revisión prevista y el tipo de reflexión que anticipábamos podía propiciar sobre los relatos escritos:

–Revisión colectiva del relato de uno de los alumnos que representara aciertos y problemas (de focalización, de la voz narrativa y del sistema de la lengua) que muchos otros de cada grupo hubieran producido. Se trataba de no seleccionar ni un relato destacado que pudiera inhibir las posibilidades de reflexión sobre la propia producción ni uno cuyas dificultades pudiera generar cierta descalificación colectiva para su autor. Una producción con aciertos y

dificultades que, al mismo tiempo, representara un aporte para el autor y elementos de reflexión para la propia elaboración de cada alumno del grupo. Previmos algunas condiciones para esa revisión colectiva.

• Pasar a máquina o en procesador de textos, en letra de tamaño claramente legible y a doble espacio, el relato que se analizaría colectivamente, con el propósito de no interferir el análisis con dificultades caligráficas o de distribución del texto en la página. El doble espacio también permitiría intercalar comentarios, preguntas o reformulaciones escritas de los revisores, a fin de recordarlas para el momento de la puesta en común colectiva.

• Normalizar la ortografía con el objetivo de propiciar la reflexión de los alumnos sobre cuestiones discursivas vinculadas a la focalización y la voz narrativas. La ortografía sería objeto de revisión en un momento posterior.

• Los chicos tendrían la posibilidad de analizar el relato seleccionado y marcar sus observaciones en parejas antes del intercambio colectivo. Para ello, contarían con una copia por pareja de la transcripción del relato objeto de revisión. De ese modo, se garantizaría un tiempo de reflexión más prolongado que los alumnos menos participativos podrían aprovechar mejor que en las instancias conjuntas.

• Habría consulta previa al autor o autora del relato para utilizar su producción en una instancia de revisión colectiva. Tal consulta también suponía una explicitación de las condiciones en que su producción sería utilizada: formulación de observaciones colectivas respecto de las cuales él o ella tomaría notas, en base a las cuales podría decidir qué tomar en cuenta y qué desestimar en el proceso de reescritura de su relato.

Sobre el valor de las dos últimas condiciones mencionadas, Castedo señala:

[…] en el ámbito de la clase todo se pone en común y se hace público para poder llegar a acuerdos, los textos de los que se parten tienen muchas […] inadecuaciones y esto se acepta como parte natural del proceso de aprendizaje, los alumnos participantes se reconocen entre sí con el derecho a comentarse,

ayudarse, criticarse, etc. porque todos están en proceso de aprender (Castedo, 2003: 279).

Cuando se propone el trabajo sobre contenidos literarios que no suelen ser objeto de enseñanza habitual en la escuela, es posible que los alumnos se desconcierten ante el pedido de revisión. Qué revisar y cómo señalar las observaciones se convierte en un problema. Sabíamos que la reflexión colectiva, llevada a cabo sobre la base de elaboraciones en parejas y vinculada a una producción única, favorecería una toma de conciencia de problemas que después quizá podrían reencontrar en sus propias producciones.

Ahora bien, esta toma de conciencia sobre los problemas más frecuentes en un único relato no siempre es reconsiderada al enfrentar la escritura del propio. Era preciso prever otras instancias en que fuera posible abrir el espectro de posibles problemas y soluciones comparando relatos relacionados con distintas historias.

–Revisión en parejas con intercambio de producciones referidas a historias diferentes. Esta situación propiciaría una descentración del propio relato similar a la planteada en la propuesta anterior. La diferencia consistiría en que, habiendo participado del intercambio colectivo previo, los chicos tendrían más claridad acerca de la índole de aciertos y problemas que podrían señalar al compañero. Tales señalamientos se registrarían por escrito. Algunas veces, las notas serían elaboradas por el lector-revisor y dirigidas al autor. Otras, estarían elaboradas por el propio autor a partir de comentarios del compañero-revisor.

Esta propuesta de descentración de la propia producción pretendía abrir el espectro de alternativas discursivas de cada alumno a través del relevamiento de problemas y soluciones similares y diferentes a los identificados en la revisión colectiva. No obstante, según la historia y la focalización elegidas en cada caso, sería preciso generar una instancia de profundización en función de la historia elegida.

–Revisión en pequeños grupos integrados por alumnos que hubieran escrito sus relatos sobre la misma historia pero desde diferentes personajes. En estos casos,

todos los alumnos del grupo contarían con una copia de la producción de los demás compañeros, realizarían sus análisis en forma individual y luego se llevaría a cabo una puesta en común del pequeño grupo para compartir las observaciones. El autor tomaría nota de los comentarios durante el intercambio colectivo. Se preservaría que cada grupo no excediera los cuatro integrantes para garantizar una interacción más productiva. Por esa razón, previmos –para algunas historias– varios grupos simultáneos de trabajo, dependiendo de cuántos chicos la hubieran elegido para escribir sus relatos.

Esta situación garantizaría un proceso de mayor profundización en torno a los problemas y soluciones vinculados a la misma historia, pero desde diferentes focalizaciones y voces narrativas. Se trataría de volver sobre el propio relato advirtiendo la necesidad de ajustes más profundos que podrían evaluarse en el horizonte de las resoluciones ajenas, pero relacionadas.

No obstante las tres instancias de revisión planteadas, anticipábamos que algunos alumnos necesitarían un espacio adicional de reflexión y nuevas oportunidades para ajustar sus relatos.

–Revisión entre el docente y algunos alumnos que presentaran dificultades para aprovechar los intercambios previos. Sería preciso que cada alumno volviera a enfrentarse de manera individual con su primer borrador para transformar o ratificar las opciones discursivas elaboradas en su primera versión.

–Revisión individual del primer borrador intentando contemplar la pertinencia de lo elaborado por sí mismos y de las observaciones recibidas. Durante ese proceso, los chicos podrían consultar con la docente o los compañeros las transformaciones de su relato que creían necesario llevar a cabo y las dudas que pudieran surgir. Dado que los alumnos estarían inmersos en una situación de enseñanza cooperativa, esta tarea individual no estaría condenada a la soledad.

Se desarrollarían, además, situaciones colectivas de reflexión sobre cuestiones ortográficas y de puntuación reiteradas en un buen número de producciones. Los relatos, editados como antología, se presentarían a la comunidad educativa en un evento especial que concentraría los proyectos más importantes realizados durante el año.

Los tipos de revisión previstos suponen varios aprendizajes diferentes e interrelacionados:

-Aprender a revisar a través de situaciones que permiten advertir las virtudes de la revisión para mejorar el relato que se está escribiendo.

-Aprender sobre lo literario tomando progresiva conciencia acerca de cómo la focalización y la voz narrativas se ajustan en los relatos propios y ajenos.

-Aprender sobre el lenguaje que se escribe tomando conciencia acerca de cómo al revisar se aprende a tener control sobre lo que se quiere comunicar y sobre la forma de hacerlo.

Prever condiciones para el desarrollo de las situaciones de revisión en las aulas supone también estar abiertos a la interpretación que de ellas son capaces de hacer los alumnos:

–Aprender a revisar es ser capaz de formular preguntas a un texto (los chicos señalan deslizamientos, sobreentendidos y formulaciones poco claras).

Hugo y Florencia (9 años) integran una pareja de trabajo en un aula en que todos revisan un texto[4] único (el relato de Daiana, 9 años, contando “Caperucita Roja” desde el lobo). La pareja formula interrogantes al texto de Daiana que compartirán después con el resto del grupo (incluida la autora del relato):

Fragmento de la producción de Daiana comentada por Hugo y Florencia:

Yo no comía desde hacía cuatro días.

Cuando llegué a la casa de la abuelita golpeé la puerta y ella

pensé que era su nietita llamada Caperucita Roja. Ella dije adelante

y yo pasé. Cuando la vi no la conocí. Luego llegó Caperucita, me disfracé

de la abuelita con su ropa para dormir y me metí en la cama.

Cuando me acosté le dije adelante y ella dijo:-¡Hola abuelita!

te traigo una torta y algo para que tomes, Después de un rato ella se

dio cuenta y me dijo:-¡Abuelita, ¡qué ojos tan grandes tienes -, para

mirarte mejor -Le respondí , Pero abuelita ¡que orejas tan grandes

Las preguntas de esta pareja apuntan a la necesidad de explicitar sobreentendidos que quizá no quedaron claros por su formulación sintáctica y a señalar deslizamientos de la voz narrativa y la focalización adoptadas. Analicemos algunas de esas preguntas. Dado que durante el encuentro de Caperucita con el lobo en el bosque éste no se entera del nombre de la niña, la primera pregunta que formulan Hugo y Florencia es: “¿cómo lo sabía?”, es decir, ¿cómo sabía el lobo ese nombre para decírselo a la abuela de Caperucita? Una pregunta que apunta a la focalización del punto de vista.

Otros interrogantes suponen la necesidad de explicitar formulaciones poco claras. Por ejemplo, una vez que Caperucita ha entrado en la casa de su abuela, Daiana escribe:

Después de un rato ella se dio cuenta y me dijo: —Abuelita, ¡qué ojos tan grandes tienes—.

Hugo y Florencia preguntan: “¿se dio cuenta de qué?”.

Otras preguntas podrían no resultar tan fértiles. En el siguiente fragmento, la pareja pregunta: “¿Cuándo finge la voz?”:

Cuando llegué a la casa de la abuelita golpeé la puerta y ella pensó que era su nietita llamada Caperucita Roja. Ella dijo adelante y yo pasé.

Como resulta evidente en el fragmento transcripto, quien debería fingir la voz es el lobo que no tiene necesidad de hacerlo porque la abuela abre la puerta antes de cualquier conversación. La fecundidad de la pregunta reside en la necesidad que tendrá el grupo (incluida Daiana como autora) de establecer la distinción entre quién habla, qué dice y a quién en el relato. De ese modo, será posible detectar la pregunta fallida de la pareja y esgrimir las razones de su falta de

adecuación. Así vemos que una pregunta fallida puede generar instancias de reflexión tan fecundas como las pertinentes.

–Aprender a revisar es ser capaz de intentar reformulaciones posibles (los chicos eliminan deslizamientos y agregan lo indispensable desde la focalización elegida).

Mario y Ariel (9 años) están en la misma clase de la pareja anterior y, por lo tanto, también trabajan sobre el relato de Daiana elaborando reformulaciones posibles para los problemas discursivos que advierten:

Fragmento de la producción de Daiana comentada por Mario y Ariel:

Daiana

MARIO ARIEL

EL LODO

medio del

NIÑA Y LE PREGUNTE

Un día iba caminando por el bosque y me encontré con una chica ¿A DONDE VAS?

~~iba a la casa de su abuelita.~~ Yo le pregunté: -¿A dónde vas? y la

NIÑA

chiquita me dijo: -Voy a casa de mi abuelita que vive más allá del ¿Como tellamas?

bosque

molino.

la niña me contesta caperucita

LE INDIQUÉ

Entonces ~~la~~ guié por un camino que era más largo, claro que yo

no se lo mencioné. Yo fuí por el más corto.

~~Yo no comía desde hacia cuatro dias.~~ HACE MUCHO QUE NO COMA

Cuando llegué a la casa de la abuelita golpeé la puerta ~~y ella~~

Con voz afinada le dije soy yo caperucita ¡pase!

~~pensé que era su nietita llamada Caperucita Roja. Ella dijo adelante~~

Mario y Ariel, dos alumnos silenciosos y poco participativos en los intercambios colectivos, reformulan aspectos cruciales del relato de Daiana que servirán de respuesta a parte de los interrogantes de la pareja anterior. Veamos algunas de esas reformulaciones. Transcribimos el fragmento del relato de Daiana y los cambios introducidos por Mario y Ariel. En este fragmento y los que siguen se tacha lo eliminado y se resalta con grisado lo agregado.

Cuando llegué a la casa de la abuelita golpeé la puerta y ella pensó que era su nietita llamada Caperucita Roja. con voz afinada le dije soy yo Caperucita ¡pasa! Ella dijo adelante.

Daiana había decidido no incluir una conversación entre el lobo y la abuela de Caperucita. Mario y Ariel proponen dar la voz al lobo antes de su entrada a la casa de la abuela de la niña. Agregan el acto fingido de la voz del lobo, dirigido al lector, y eliminan toda referencia a los pensamientos de la abuela a los que el lobo de ningún modo puede acceder (“y ella pensó que era su nietita llamada Caperucita Roja”).

El nombre de Caperucita –según la presente reformulación– ya no constituye un deslizamiento (tal como lo señalara la pareja de Hugo y Florencia) porque Mario y Ariel proponen introducir el nombre de la niña antes, en el encuentro de Caperucita con el lobo en el bosque:

Un día iba caminando por el medio del bosque y me encontré con una chica niña y le pregunté ¿adónde vas? que iba a la casa de su abuelita. Yo le pregunté: -¿A dónde vas? y la chiquita niña me dijo: —Voy a casa de mi abuelita que vive más allá del molino bosque ¿Cómo te llamas? La niña me contestó Caperucita.

Los chicos tachan la pregunta del lobo a la niña, que ya estaba en el original, y la reescriben, al parecer sin darse cuenta de que escriben lo mismo que habían

tachado. También señalan la necesidad de ciertos ajustes lexicales, tales como: “niña” por “chica”, “bosque” por “molino”, “medio del bosque” por “bosque”. La pareja también decide eliminar un fragmento que representa un deslizamiento de la focalización adoptada (“que iba a la casa de su abuelita”). El lobo no puede saber, apenas se encuentra con Caperucita en el bosque, adónde se dirigía la niña.

–Aprender a revisar es ser capaz de decidir qué decir y dónde (los chicos advierten que la forma de contar sobre el mundo interno de los personajes afecta el entramado del relato).

Después de un tiempo de trabajo en la clase donde se revisaba el texto de Daiana, se realizó la puesta en común. Analicemos algunos fragmentos de ese intercambio colectivo en que las distintas parejas pudieron aportar algo de lo que estuvieron pensando. En cierto momento, los alumnos intercambian sobre dos cuestiones centrales vinculadas entre sí: la importancia de caracterizar el estado interno de los personajes y su relevancia en el entramado de las acciones del relato.

Fernanda: Nosotras decíamos que parecía que venía contando la historia… que, bueno, le había dicho que vaya por el camino más largo y que “yo voy por el más corto”… y de golpe aparecía la parte que dice: “y yo no comía hacía cuatro días” y después sigue contando la historia. Como que es muy brusco. Como que de repente pasa eso. ¡Y eso tiene que estar dicho porque es verdad!

Docente: ¿Por qué tendría que estar dicho que el lobo estaba hambriento?

Mario: Y, porque en los cuentos tradicionales siempre se presenta un problema…

Docente: ¡Ah bueno! En todos los cuentos, Mario, no sólo en los tradicionales tiene que haber un problema. Y acá, ¿cuál sería el problema?

Varios: Que el lobo está hambriento.

Hugo: Tiene que estar hambriento para comer el lobo porque no puede…

A1: Porque si no, no tendría hambre…

A2: Si no tendría hambre, no tendría después ganas de comerse a la abuela… o de ir a la casa de la abuela…

Docente: O de ir a la casa de la abuela. ¿Qué podría haber hecho el lobo si no estuviera tan hambriento?

A3: Comía a Caperucita y se iba…

Docente: Comía a Caperucita y ya está, o se la devoraba ahí en el bosque, no tenía necesidad de las dos, ¿sí? Bien, entonces para justificar las acciones del lobo, Daiana pone: "está hambriento". El asunto es que las chicas decían de ponerlo en un lugar que no corte tanto, ¿sí? Entonces yo decía que dónde: si al principio o al final de la historia tendría que estar lo de que está hambriento…

Varios: Y… al principio…

Docente: ¿Por qué les parece que tendría que estar al principio?

A1: Porque es la presentación…

Hugo: Cuando el lobo se quiere comer a Caperucita, y si Caperucita no le avisaba que iba a la casa de la abuelita no sabría que podría comer a la abuela. Aparte se aprovechó de la situación… además de comerse a Caperucita se comió a la abuelita…

Que el lobo esté hambriento es una condición inicial y necesaria (aunque no suficiente) para que despliegue sus planes de devorar a Caperucita y a su abuela. Las intervenciones de la docente contribuyen a esclarecer esto en tanto solicita justificaciones de los aportes de los alumnos y plantea problemas que favorecen su reflexión sobre las cuestiones discursivas que se debaten.

–Aprender a revisar es escuchar, pensar y escribir sobre el propio relato (cuando, al tomar notas sobre comentarios de otros, se oscila entre ser autor, personaje o narrador).

Ayelén (9 años) ha narrado “Caperucita Roja” desde Caperucita. Los comentarios orales sobre su producción correspondieron a Fernando, Brenda y Ernesto. Las notas que analizaremos a continuación pertenecen a la autora del relato:

Anotaciones de Ayelén contando “Caperucita Roja” desde Caperucita:

. Yo me fuí de personaje.

. Caperusita sentía lo mismo que sentía cuando no está en la panza del lobo

. ¿Cuando estabas adentro de la panza del lobo, no sentías tanto terror?

. Por un momento sentío terror por no el miedo a que no me vengan a salvar.

Pero por otro no sentía tanto miedo

Porque cuando estaba en el estomago del lobo estaba a salvo.

El primer comentario corresponde a la focalización del relato y señala la presencia de deslizamientos. La formulación se realiza en términos de Ayelén como narradora. El resto de los comentarios está vinculado a la voz narrativa. Lo sorprendente es que Ayelén escribe un señalamiento como autora (“Caperucita sentía lo mismo que sentía cuando no está en la panza del lobo”), acto seguido escribe una pregunta que sus compañeros le formulan apelando a su Caperucita como personaje (“¿Cuando estabas adentro de la panza del lobo, no sentías tanto terror?”) y Ayelén, en tanto Caperucita como personaje, les responde en sus propias notas (“Por un momento sentí terror por no t(en)er miedo a que no me vengan a salvar. Pero por otro no sentía tanto miedo porque cuando estaba en el estómago del lobo estaba con vida”).

6.3. ¿QUÉ ENSEÑANZA, QUÉ CONTENIDOS, QUÉ LITERATURA?

¿Qué concepción de enseñanza de lo literario en la escuela se puso en juego en esta secuencia de trabajo? El proyecto se orientó a superar una visión declarativa de la enseñanza de contenidos literarios. Tomamos como referencia los aportes de Delia Lerner cuando plantea:

Enseñar es plantear problemas a partir de los cuales sea posible reelaborar los contenidos escolares y es también proveer toda la información necesaria para que los niños puedan avanzar en la reconstrucción de esos contenidos. Enseñar es promover la discusión sobre los problemas planteados, es brindar la oportunidad de coordinar diferentes puntos de vista, es orientar hacia la resolución cooperativa de las situaciones problemáticas. Enseñar es alentar la formulación de conceptualizaciones necesarias para el progreso en el dominio del objeto de conocimiento, es propiciar redefiniciones sucesivas hasta alcanzar un conocimiento próximo al saber socialmente establecido. Enseñar es –finalmente– promover que los niños se planteen nuevos problemas que no se hubieran planteado fuera de la escuela (Lerner, 1996: 98).

En la secuencia desarrollada se pusieron en juego dos tipos de contenidos diferentes e interrelacionados: las prácticas de la lectura y la escritura, además de los contenidos específicamente literarios, ¿qué significa enseñarlos desde la perspectiva didáctica asumida?

Definamos primero por qué decidimos trabajar con cuentos tradicionales en segundo ciclo de la escuela primaria. Estos relatos son considerados en Occidente un prototipo de estructura canónica y personajes arquetípicos instalados en la cultura popular. Por esa razón, en muchos casos, los chicos acceden a estos cuentos mucho antes de llegar a la escuela. Es frecuente que durante el primer ciclo de la escuela primaria, y aún desde el nivel inicial, la institución educativa retome estos relatos con el propósito de garantizar a los

alumnos un conocimiento mayor de la herencia de la cultura escrita en la que están creciendo. En segundo ciclo, el recurrir a los relatos tradicionales representó, no obstante, varias ventajas:

–Se trata de historias muy conocidas desde la tradición oral que en el caso de la producción escrita liberan a los alumnos de la carga cognitiva de inventar argumentos y personajes verosímiles. El interés de esta situación en el plano escolar ha sido resaltado por diversos autores (Teberosky, 1988; Pontecorvo, 1991) como así también su consideración en investigaciones psicolingüísticas (Ferreiro, Pontecorvo y otros, 1996; Luquez y Ferreiro, 2003). Al mismo tiempo, el autor enfrenta el desafío de tornar interesante e intenso el relato para un lector potencial que sabe sobre el desarrollo de los acontecimientos por tratarse de historias tradicionales muy conocidas. Es decir, no se puede esperar que el lector se sorprenda con el argumento y los personajes puesto que, en general, ya los conoce. Sólo se pueden generar expectativas sobre "cómo" se cuentan los hechos y ése es precisamente uno de los desafíos que enfrentaron los alumnos al escribir relatos de estas características.

–Los personajes de las historias tradicionales son arquetípicos y, por lo tanto, representan características polares. Se trata de personajes crueles o bondadosos, astutos o ingenuos, autoritarios o dóciles… Personajes que, en general, no experimentan contradicciones ni actitudes ambiguas. Esta particularidad de los cuentos tradicionales favorece la modalización de las historias reformuladas desde la voz y la mirada de uno de los personajes. Al reescribir los relatos desde la voz y la mirada de uno de los personajes es necesario poner en acción y reflexionar sobre lo canónico a nivel literario, disponible quizá de modo no conciente y construido desde la práctica de la lectura de los cuentos tradicionales. El proyecto didáctico fue pensado para que los alumnos tuvieran la oportunidad de dar un paso más allá de lo disponible y adentrarse en otras dimensiones de lo literario.

La tarea propuesta suponía atravesar varios problemas discursivos y buscar alternativas para resolverlos. "Atravesar un contenido" significa redefinir lo conocido para alcanzar un conocimiento nuevo. Los alumnos contaban con saberes previos más o menos concientes acerca de la estructura de los relatos canónicos y un saber conciente acerca de los argumentos de las historias que era necesario reformular y del perfil de sus personajes. La consigna obligaba a enfrentar un problema de escritura ante el cual los chicos contaban con ciertos conocimientos pero no todos los que se necesitaban para resolverlo. Esta manera

de entender el planteo de problemas y la reconstrucción de contenidos se vincula a la definición de enseñanza de Lerner, citada al inicio de este apartado.

Es en la interrelación entre lo sabido y lo necesario que se elaboran nuevos saberes. Ahora bien, esas aproximaciones se configuraron en el marco de la puesta en acción de prácticas de lectura y escritura que necesitaron desplegarse para que los contenidos literarios se pusieran en juego. Esas prácticas del lenguaje también constituyen contenidos en tanto son las que dan sentido a la circulación de lo literario en el proyecto realizado. Veamos algunas: leer versiones de cuentos tradicionales pertenecientes a la herencia de la cultura escrita, discutir con otros su interpretación, compartir los impactos personales, analizar el perfil de los personajes, elegir una voz y una mirada narrativas, planificar la propia versión con el propósito de revisarla y transformarla cuantas veces fuera necesario, producir borradores, consultar con los demás compañeros y la docente sobre la adecuación de su relato en función de la consigna, pero también en relación con los efectos que se desean producir en el lector, evaluar los recursos del lenguaje a disposición para generar esos efectos, compartir con los compañeros los propios hallazgos y problemas, valorar las alternativas ajenas, revisar, reelaborar, editar, compartir con una audiencia lo realizado…

Con respecto a la circulación de contenidos en el marco de las prácticas de lectura y escritura, Delia Lerner plantea:

Al ejercer quehaceres del lector y del escritor, los alumnos tienen también la oportunidad de adentrarse en el mundo de los textos, de apropiarse de los rasgos distintivos –más o menos canónicos– de ciertos géneros, de ir detectando matices que distinguen “el lenguaje que se escribe” y lo diferencian de la oralidad coloquial, de poner en acción –en tanto practicantes de la lectura y la escritura– recursos lingüísticos a los que es necesario apelar para resolver los diversos problemas que se plantean al producir o interpretar textos […] Es así como las prácticas de lectura y escritura se constituyen progresivamente en fuente de reflexión metalingüística (Lerner, 2001: 99).

En este sentido, Lerner también distingue aquellos contenidos en acción puestos en juego al leer o al escribir (y que son contenidos aunque no medie una

explicitación verbal sobre ellos) de los contenidos objeto de reflexión (los mismos que antes fueron puestos en acción y que se explicitan cuando los problemas planteados por la escritura o la lectura así lo requieren). Lo sustancial es que esos contenidos no sean sustituidos por meras verbalizaciones. “Declarar los contenidos a enseñar” no significa que los alumnos los aprendan. Para que la enseñanza y el aprendizaje tengan lugar, es preciso –entre otras cuestiones– que el objeto de enseñanza adquiera un sentido para los alumnos en la medida en que sea necesario para resolver un problema.

Desde la concepción de enseñanza sostenida en este trabajo, tres aspectos se entrelazan de manera crucial: la interacción entre los alumnos y con la docente, la práctica de la revisión y la elaboración de nuevos conocimientos literarios a partir de lo sabido. El intercambio con los demás compañeros y la docente durante las situaciones de revisión propició una toma de conciencia de las necesarias y alternativas transformaciones del lenguaje en el contexto literario planteado. La interacción con otros obliga a una explicitación acerca de los cambios introducidos y sobre las razones que los sostienen.

Es posible que la tarea didáctica de revisar lo propio y lo ajeno (respondiendo a una misma consigna) comience a generar interrogantes acerca de la movilidad que admiten las narrativas actuales por contraposición a las canónicas. Castedo lo plantea del siguiente modo:

> […] tanto en las clases entre pares como en las colectivas es inevitable considerar al otro, tener en cuenta su opinión, escuchar su punto de vista. Al hacerlo, se observa al texto desde otros lugares no imaginados, no advertidos, no previstos. Las opiniones de los otros multiplican las visiones sobre lo escrito. Abrir el juego a discutir sobre lo producido es favorecer un análisis sobre el lenguaje más allá de lo que cada uno, individualmente es capaz de analizar (Castedo, 2003: 282).

La práctica de la revisión representó un paso adelante en el aprendizaje de lo literario. No sólo en el sentido de crear la necesidad de una toma de conciencia sobre cómo se configuran ciertas ficciones sino –y sobre todo– porque analizar relatos elaborados desde la voz y la mirada de personajes diferentes al propio

también representó el asumir como posibles las alternativas creadas por otros. Casi un juego de alternancias que podría representar un enlace con las ficciones contemporáneas en que los límites entre varias focalizaciones y voces, en un mismo relato, coexisten sin fronteras claramente definidas.

El trabajo con cuentos tradicionales en el segundo ciclo adquiere, entonces, la relevancia de un "hacer pie" en lo que se conoce para avanzar "más allá" y explorar otras posibilidades de lo literario, e inclusive atisbar complejidades aun insospechadas que los alumnos podrán reencontrar en las narrativas actuales. La escritura se plantea como fuente de reflexión y toma de conciencia. La apuesta podría extenderse imaginando que tales conocimientos literarios que cobraron relieve para resolver una tarea de escritura pudieran estar disponibles al enfrentar la interpretación de narrativas más complejas.

Investigadores de diferentes latitudes y con formaciones disciplinares diversas señalan la relevancia de ocuparse de las cuestiones vinculadas a voces narrativas y puntos de vista en los relatos de ficción. En las dos últimas décadas, hemos asistido a una creciente complejización de la narrativa destinada a niños y jóvenes. Tal complejización exige lectores cada vez más preparados para abordar esas nuevas construcciones. Colomer, al hacer un análisis de los libros dirigidos a los chicos de diez a doce años, señala:

El narrador externo es ahora minoritario, de modo que, en realidad, la perspectiva desde el protagonista de la historia aumenta notablemente respecto de las lecturas iniciales. […] El aumento de la complejidad de las estructuras narrativas que se utilizan permite que –aún en el caso de mantenerse en una perspectiva omnisciente– el narrador "reparta juego" entre diferentes perspectivas con base en ceder la voz a distintos personajes que explican partes de la narración. Los lectores son invitados, de este modo, a reconstruir la historia a partir de la información suministrada por diversas vías, a partir de fragmentos que van encajando […]. La perspectiva es un elemento complejo para las capacidades cognitivas de los alumnos y probablemente debe permanecer en un nivel implícito hasta el final de esta etapa educativa; pero el maestro debe hacer notar su existencia, su relación con los temas y modelos narrativos, de manera que se vaya revelando la conciencia de su utilización deliberada (Colomer; 2005: 232-234).

Las narrativas contemporáneas obligan a una reconsideración de las situaciones de enseñanza, de la organización del trabajo en las aulas, de la intervención docente y del contenido a comunicar. Una vez más, un fenómeno social exige un cambio a la institución educativa. Los chicos esperan (casi siempre sin conciencia de lo necesario y sin reclamarlo con claridad) una nueva escuela donde lo literario reciba una bocanada de aire fresco, un tratamiento más visceral y –al mismo tiempo– más reflexivo.

[1] La escuela era reconocida por el sistema oficial de educación. Tenía autonomía para decidir su estilo de enseñanza y no recibió nunca subsidio estatal. Esta institución se sostuvo hasta el año 2005 con los escasos recursos que las familias de los alumnos aportaban para sostener la propuesta educativa. Desde esa fecha ha cerrado sus puertas.

[2] Agradezco profundamente a los alumnos sin cuyo compromiso sostenido con la propia escritura este proyecto no hubiera sido posible, a las docentes que estuvieron involucradas en su realización en las aulas (Claudia Petrone, Carmen Dasso, Nancy Baruch y María Rosa Loto) por su compromiso profesional. Hago extensivo este agradecimiento a otras colaboradoras del proyecto vinculadas a la escuela (Gloria Seibert, Cinthia Kuperman, Silvana Polchovsky y Haydée Polidoro).

[3] Durante ese período se previó una dedicación de una a dos veces por semana, dividida en dos bloques horarios de cuarenta minutos durante cada día, intermediados por un descanso.

[4] Los ejemplos que se incluyen se refieren exclusivamente a la historia de “Caperucita Roja”.

Glosario

Este glosario expande brevemente algunos conceptos considerados para el análisis de los relatos incluidos en este libro. La mayoría de tales conceptos –de larga tradición literaria– han sido reformulados por la teoría de la enunciación. Las aclaraciones conceptuales no pretenden ser exhaustivas sino proporcionar indicadores acerca de los autores de referencia considerados, que son mayoritariamente europeos y de la escuela francesa. En publicaciones generadas en habla hispana, María Isabel Filinich será una referencia ineludible, especialmente su libro La voz y la mirada (1997), vinculado a la teoría y el análisis de la enunciación literaria.

En el prólogo de una obra relativamente reciente, Dominique Maingueneau (1994: 7-8) escribe estas notas introductorias:

El dominio de la enunciación se ha ampliado considerablemente desde las reflexiones programáticas de Benveniste y Jakobson a finales de los años 50 y nos encontramos hoy con un campo de investigaciones ciertamente amplio y activo, pero cuyas diversas regiones no están rigurosamente articuladas entre sí. Los fenómenos que entran hoy en el marco de las investigaciones vinculadas con la enunciación son demasiado numerosos y demasiado inestables para pretender dar de ellos una síntesis acabada. […] En esta obra hablamos de teoría de la enunciación, pero en la literatura lingüística encontramos cada vez más el término de pragmática para designar un campo de investigación que, de toda evidencia, coincide fuertemente con el de la teoría de la enunciación.

El orden en que se presentan los conceptos no es alfabético porque varios de ellos constituyen pares o tríos en relación de interdependencia. Se privilegió un ordenamiento que va desde conceptos más abarcativos a otros más puntuales.

HISTORIA, RELATO Y NARRACIÓN

Gérard Genette (1989: 12) considera la historia como “el conjunto de los acontecimientos que se cuentan”, el relato como “el discurso oral o escrito que los cuenta” y la narración como “el acto real o ficticio que produce ese discurso, es decir, el hecho en sí de contar”. Filinich –parafraseando a Genette– agrega: “nuestro conocimiento tanto de la historia como de la narración, está mediatizado por el relato: sólo el relato nos informa de una y de otra. La historia y la narración sólo pueden analizarse a través del relato, pero, a su vez, el relato es tal en la medida en que refiere una historia y en que tal historia es proferida por un sujeto y dirigida a otro” (Filinich, 1997: 19).

La historia refiere al contenido, al mundo que cada relato propone y construye: el espacio y el tiempo, los acontecimientos, los actos, las palabras y los pensamientos de los personajes. Genette llama relato a una puesta de la historia en discurso. En este discurso, el orden cronológico de la historia se desquicia o no y los hechos se resumen o, por el contrario, se despliegan. También pueden intercalarse descripciones, diálogos o comentarios. (Charaudeau y Maingueneau, 2005: 500).

La narración o situación narrativa es el acto por el cual el narrador, en el papel de sujeto de la enunciación, se dirige a otro, el narratario, destinatario del discurso del narrador. La narración deja en el relato sus huellas, marcas o índices reconocibles o interpretables. (Filinich, 1997: 31-32).

NARRADOR Y NARRATARIO

El relato actualiza, según Émile Benveniste (1978), la condición dialógica del lenguaje por la cual un sujeto se instala como locutor y asume el lenguaje para dirigirse a otro. Filinich señala: “Para designar el rol de enunciador en textos pertenecientes al género narrativo, la teoría literaria provee el término de narrador. Como concepto correlativo a éste, Genette (1972) ha propuesto el de narratario para designar la función de enunciatario dentro del relato” (Filinich, 1998: 42).

Joseph Courtés agrega: “Hay un abismo infranqueable entre enunciado y enunciación y ésta solo entra en el interior del enunciado en estado de indicios” (Courtés, 1997: 358). Inferimos entonces que en el plano de la enunciación se articula la relación narrador-narratario que sólo nos es accesible a través de “marcas” en el enunciado. Filinich (1997: 55) agrega que en el nivel de la narración sólo dos personas gramaticales entran en juego: YO, narrador y TÚ, narratario. El nivel de la historia está ocupado por la tercera persona gramatical (ÉL), la no-persona, el objeto del discurso.

AUTOR Y LECTOR

La situación comunicativa entre narrador y narratario como acto simulado en el relato literario remite a un proceso real de enunciación cuyos términos son el autor y el lector.

Autor y lector están fuera del acto comunicativo entre narrador y narratario. Martínez Bonati (1972, citado por Filinich, 1997: 37) señala que el autor no se comunica con el lector sino que el autor literario sólo comunica lenguaje. El estatuto de existencia del universo creado por autor y narrador difieren totalmente. Filinich plantea que “para el autor se trata de un mundo de ficción, para el narrador, de un mundo ‘real’” y agrega:

Evidentemente el autor es responsable del conjunto de la obra, y cada elección, temática y formal, cada decisión sobre el destino de los personajes, sobre el curso de los acontecimientos, sobre la disposición gráfica de lo escrito, cada innovación o aceptación de las convenciones literarias, incluso cada giro expresivo, cada palabra, son atribuibles, en tanto manifestaciones de las escritura literaria, al autor. El autor, diríamos, no se expresa en la obra en tanto subjetividad, sino que se manifiesta en tanto escritor […]. La obra, sabemos, constituye un universo dotado de autonomía, un mundo con sus leyes propias, del cual quedan excluidos autor y lector, quienes no pueden interferir en el curso de los sucesos que configuran la obra (Filinich, 1997: 38, 39).

De todos modos, aclara Filinich, pueden presentarse en la obra manifestaciones explícitas, implícitas o ficcionalizadas del autor y del lector. No obstante, la relación no es simétrica. El autor puede realizar operaciones de manipulación sobre el lector y no a la inversa. El lector ocupará un lugar previsto por otro de antemano en el relato, y el rol que cumpla será aquel que le sea asignado.

Esta idea de un lector previsto se vincula a la de lector modelo de Umberto Eco

cuya importancia reside en concebir la comunicación como un proceso donde la instancia de lectura, al ser imaginada, está ya presente en la enunciación (Charaudeau y Maingueneau, 2005: 346). Eco plantea que el lector modelo es un lector-tipo que el texto no sólo prevé, sino que incluso intenta crear. De manera complementaria, crea la noción de lector empírico: “somos nosotros, ustedes, yo, cualquier otro, cuando leemos un texto. El lector empírico puede leer de muchas maneras, y no existe ninguna ley que le imponga cómo leer” (Eco; 1994: 16).

Umberto Eco concibe a las narraciones como bosques en los que los lectores se internan. A propósito de las distinciones entre lector modelo y lector empírico señala:

Pero como el bosque ha sido construido para todos, en él no debo buscar hechos y sentimientos que me atañen solamente a mí. Si no, […] no estoy interpretando un texto, sino usándolo. No está prohibido usar un texto para soñar despierto; y a veces lo hacemos todos. Pero soñar despierto no es una actividad pública. Nos induce a movernos en el bosque narrativo como si fuera nuestro jardín privado. Hay, pues, reglas del juego, y el lector modelo es el que sabe atenerse al juego (Eco, 1994: 17, 18).

Desde otras posiciones teóricas vinculadas a la teoría de la recepción, la concepción de lector alude a las condiciones de recepción de una obra en tanto inscripta en el horizonte de expectativa de un conjunto de lectores. Tales lectores juzgan una producción nueva a través de su experiencia estética anterior. De la adecuación o el desajuste nacen las evaluaciones de la obra (Jauss, 1978, citado por Charaudeau y Maingueneau, 2005: 345).

En este libro utilizaremos el término lector en dos sentidos. Por un lado, haciendo referencia a las marcas incluidas en cada relato que aluden al narratario, lector modelo o previsto por el autor. Por otro lado, para hacer referencia a los alumnos que durante la situación didáctica leyeron, en tanto lectores empíricos, las primeras versiones de sus compañeros señalando posibles transformaciones y releyeron sus propias primeras versiones con el propósito de revisar y reescribir sus relatos. La docente también es, por supuesto, una lectora empírica.

FOCALIZACIÓN

Con respecto al narrador, Genette (1989: 241) señala la necesidad de distinguir entre dos dimensiones: “quién ve” y “quién habla” en un relato. Filinich (1997: 183) plantea que tradicionalmente, en los estudios literarios, las nociones de punto de vista y voz habían sido abordadas conjuntamente.

La focalización, quién ve o el punto de mira significa asumir una perspectiva, adoptar un ángulo de visión de los acontecimientos que otorgue sentido a los hechos y tomar posición frente a lo dicho. Genette (1989, 1998: 51) habla de perspectiva narrativa o punto de vista como una restricción de “campo” que supone una selección de la información narrativa. La focalización es un filtro por el que se hace pasar la información transmitida por medio del discurso narrativo. Para Genette la focalización supone relaciones específicas de selección y restricción entre la historia y el discurso narrativo. Por lo tanto, lo que se focaliza es el relato y el único agente capaz de focalizarlo es el narrador. Este autor caracteriza tres focalizaciones básicas:

–Focalización cero, en la que el narrador se impone a sí mismo restricciones mínimas: entra y sale de la mente de sus diversos personajes y se desplaza de manera amplia por distintos lugares. Este modo de focalización corresponde al tradicional narrador omnisciente dado que la información narrativa no depende de limitaciones de tipo cognitivo, perceptual, espacial o temporal de los personajes.

–Focalización interna, en la que el narrador restringe su libertad con el objeto de seleccionar únicamente la información narrativa que dejan entrever las limitaciones cognoscitivas, perceptuales y espacio-temporales de una mente figural. Esa mente figural puede corresponder a un sólo personaje a lo largo de todo el relato (focalización interna fija); el personaje focal es primero uno y luego otro (focalización interna variable), en cuyo caso habrá desplazamiento focal; los mismos hechos son evocados varias veces según diversos puntos de vista (focalización interna múltiple), como en el caso de la narración epistolar.

–Focalización externa, en la cual la perspectiva excluye toda posibilidad de información sobre los pensamientos de los personajes. No hay posibilidad de ingresar a la conciencia de ninguno de ellos. Se trata del tradicional narrador testigo. En ese caso la limitación cognitiva del narrador es suplementada por la información que el lector pueda inferir de la acción y diálogo de los personajes, cuya perspectiva tiende a dominar.

Dadas las características de la tarea realizada por los alumnos –contar una historia tradicional desde el punto de vista y la voz de alguno de sus personajes–, la casi totalidad de los relatos que se analizan en este libro corresponde a una focalización interna fija (sólo dos relatos asumieron una focalización externa). Genette formula una aclaración que es pertinente para nuestro análisis y se vincula a las narraciones asumidas por un personaje de la historia. Puede presentarse un narrador en primera persona que completa su saber con informaciones posteriores y que, por lo tanto, dispone de mucha más información de la que dispondría él mismo como narrador protagonista de la historia. Otros narradores –también en primera persona– restringen su focalización a lo que saben en el marco de la historia, sin complementar su saber con informaciones posteriores. Genette señala que este último narrador: "está obligado a justificar ('¿Cómo lo sabes?') las informaciones que da sobre las escenas de las que ha estado ausente como personaje, los pensamientos de otros, etcétera". (Genette, 1998: 53-54).

Genette también elabora otro concepto relacionado con el de focalización. Se trata de variaciones en el punto de vista predominante a lo largo del relato y que él denomina alteraciones:

Llamaré, pues, alteraciones a esas infracciones aisladas, cuando la coherencia de conjunto sigue siendo, sin embargo, bastante fuerte para que el concepto de modo dominante siga siendo pertinente. Los dos tipos de alteración concebibles consisten bien en dar menos información de la que en principio es necesaria, bien en dar más de la que en principio autoriza el código de focalización que rige el conjunto. El primer tipo tiene un nombre en retórica […] se trata de la omisión lateral o paralipsis. El segundo no tiene nombre aún: lo llamaremos paralepsis (Genette, 1989: 249-251).

Jacques Fontanille aporta otro concepto interesante relacionado con la cuestión del punto de vista narrativo: el concepto de informadores. Estos pueden adoptar la forma de objetos o sujetos del relato que asumen la comunicación de aspectos del enunciado que, desde el punto de vista asumido, el narrador no puede comunicar directamente.

MODALIZACIÓN

La relevante pregunta de Genette acerca de: “Quién habla” en los relatos se vincula a la modalización de la voz narrativa. Filinich (1997: 111-112) retoma conceptos de Stockinger, señalando que en todo acto comunicativo es posible reconocer “la elaboración del enunciado (o verbalización que alude al acto de poner en palabras, en el relato literario, la historia que es objeto de la narración) y la afectación del destinatario, la transformación buscada de aquél a quien la historia se dirige (o destinación que alude al acto intencional subyacente al de verbalizar el relato)”. La primera pone en juego “un saber acerca de la historia y los modos de elaborarla; la segunda pone en juego las habilidades retóricas del narrador para persuadir, conmover, asombrar, etc. al narratario”. La autora plantea dos rangos de la modalidad: a) la modalidad declarativa fundante de la enunciación que permanece siempre implícita y es inherente a todo enunciado; b) el juego de las modalidades que aparecen en el enunciado (el poder, el deber, el saber, el querer) ya sea que se desarrolle en el nivel explícito del enunciado (cuando aparecen expresiones modales) o en un nivel sobreentendido o implícito en el mismo nivel del enunciado.

Filinich agrega:

Además de la modalización del discurso, otro espacio de la manifestación de la voz está constituido por las estrategias retóricas de la narración: la ironía, la grandilocuencia, y en general, toda estrategia de adecuación entre forma y sentido, pone de relieve la presencia del sujeto hablante. (Filinich, 1997: 28, 29).

Mario Rojas (1980) resume las ideas fundantes de Genette sobre la articulación del discurso del narrador y de los personajes. Distingue dos tipos de relato: el de acontecimientos (récit d’événements) y el de palabras (récit de paroles):

Tomando como parámetro la gradación mimética que conlleva la transmisión de palabras, Genette distingue tres tipos de discurso de personajes: el reproducido (rapporté), que consiste en la reproducción del habla del personaje tal como, supuestamente ha sido pronunciada; y que es, por lo tanto, la más mimética de las reproducciones. El discurso traspuesto (transposé) por el que el narrador transmite –insertando en su propio discurso (sin un cambio de nivel discursivo)– los enunciados del personaje cuyas palabras se registran parcialmente. Finalmente en un polo opuesto al reproducido, el discurso narrativizado (narrativisé) el menos mimético de los tres, en que el narrador reduce el enunciado del personaje a un acontecimiento más (Rojas, 1980: 21).

En torno a los dos tipos de relato (el de acontecimientos y el de palabras), Genette instala su concepto de distancia enunciativa. Más preocupado por las formas de representación de la historia en el relato (mientras más mimética, menor es la distancia y viceversa) que por una cuestión de voz.

Rojas realiza un extenso y detallado análisis de las formas como se articulan el discurso del narrador y el de los personajes en el plano del enunciado. Nos interesan especialmente sus observaciones respecto de la narración en primera persona (que nos ocupa en este libro):

Puesto que el narrador selecciona los enunciados del personaje reproduciendo sólo algunos de ellos, la selección misma es de especial importancia, sobre todo en la narración personal […] en que un narrador personaje reproduce su propio discurso, que selecciona y distribuye de acuerdo con la imagen de sí mismo que desea transmitir” (Rojas, 1980: 31).

La autonomía del discurso directo de los personajes respecto del discurso del narrador es relativa en tanto el discurso de los personajes siempre aparece insertado y bajo el control del discurso del narrador. A pesar de que la forma directa del discurso parece reflejar de modo más auténtico y fiel la idiosincrasia de los personajes, aquélla siempre pasa por el tamiz de la selección del narrador.

En el caso del discurso directo regido (o sea, con verbo declarativo), el autor menciona los matices que aportan los verbos introductorios. Anuncian la reproducción de un discurso ajeno al discurso del narrador, señalando un cambio de nivel discursivo en que la voz del personaje relega a un segundo plano la voz del narrador. Además, los verbos introductorios pueden aportar otro tipo de informaciones relativas a aspectos exteriores al acto lingüístico.

También señala Rojas (1980: 37) la posible inclusión del monólogo interior bajo la forma de discurso directo regido. El monólogo interior bajo la forma mencionada mantiene una relativa organización lógica, está mediatizado por el narrador e intenta captar la floración libre de sensaciones, pensamientos, observaciones, juicios, etc. del personaje. El autor también comenta acerca del discurso indirecto regido en que el narrador selecciona, resume e interpreta el enunciado del personaje. En narraciones a cargo de un personaje que oficia como enunciador –tal es el caso de los relatos que se analizan en este libro– “el narrador tiene acceso a la interioridad sólo cuando está refiriéndose a sí mismo; ya que por la limitación de su perspectiva sólo tiene control sobre los enunciados expresamente dichos de los demás personajes” (Rojas, 1980: 44).

TIEMPO DE LA NARRACIÓN Y DE LA HISTORIA

Courtés (1997: 374) señala la distinción entre la temporalización de la enunciación y del enunciado. Con respecto a la primera, plantea que el enunciador puede situar un relato dado –en relación con él mismo– en el pasado, en el futuro o en el presente. Filinich (1997: 35), retomando a Genette (1972: 228-238), agrega que si bien en el relato canónico el acto narrativo se presenta como ulterior a los acontecimientos narrados (de ahí que el tiempo verbal característico sea el pretérito), es posible ficcionalizar el acto de narrar como "anterior a los hechos narrados (predominio del tiempo futuro en los verbos: narración oracular, profética, anticipatoria) o como simultáneo (predominio del tiempo presente: el acto de narrar es contemporáneo a la acción) o como intercalado (la narración se realiza entre los momentos de la acción, modalidad propia de la novela epistolar)".

Ahora bien, un acto narrativo presentado como ulterior al desarrollo de los acontecimientos –tal es el caso de la totalidad de los relatos que se incluyen en este libro– puede incluir marcas de presente en el discurso del narrador (estamos excluyendo, en torno a estas reflexiones, los habituales usos del presente en el discurso directo de los personajes). Diversos autores coinciden en señalar que esos usos del presente en el discurso del narrador no conciernen a los actantes del enunciado, sólo a los de la enunciación: "Ya sea 'histórico' o 'profético', ese presente se dirige directamente al enunciatario, tratando de suscitar en él una mayor impresión (o ilusión) de 'realidad'" (Courtés, 1997: 377-379, citando a varios autores). Asimismo, Ricoeur (citado por Adam y Lorda, 1999: 128) señala: "La incursión aparentemente incongruente de 'ahora' en el relato en pasado manifiesta la presencia de la voz narrativa".

Genette analiza el tiempo del enunciado en términos de orden (vueltas hacia atrás, anticipaciones, comenzar por el final), duración (fragmentos expandidos, comprimidos, elipsis) y frecuencia (reiteraciones). Desarrollaremos con más detalle el concepto de duración dado que ese aspecto es el que más variaciones ha presentado en los relatos que se analizan. Respecto de la duración, Genette plantea: "El tiempo del relato (escrito) es un 'pseudo-tiempo' en el sentido de que consiste empíricamente, para el lector, en un espacio de texto que sólo la

lectura puede (re)convertir en duración" (Genette, 1998: 18). Entonces, el tiempo de la historia se mide en horas, días, meses, años y el tiempo del relato –como seudo-tiempo–, se mide en términos de espacio, en páginas. Genette caracteriza cuatro tiempos narrativos: la escena (en que el tiempo del relato es similar al tiempo de la historia), la pausa (en que el tiempo del relato transcurre mientras el tiempo de la historia se detiene, tal es el caso de la pausa descriptiva), el sumario (en que el tiempo del relato es breve e inferior al tiempo en que esos acontecimientos se desarrollaron en la historia) y la elipsis (en que se omite en el relato algo que ocurrió en el tiempo de la historia). Jean Michel Adam y Clara Lorda agregan: "En los relatos, la narración se acelera y se desacelera según la importancia que se dé a un hecho o que adquiera un acontecimiento en el desarrollo de la intriga" (Adam y Lorda, 1999: 132).

ESPACIO DE LA NARRACIÓN Y DE LA HISTORIA

Courtés, como en el caso ya citado del tiempo, distingue espacialización de la enunciación y del enunciado: “Una cosa es articular los espacios en un relato dado, para inscribir allí los hechos y gestos de los actores del enunciado, y otra cosa la manera de presentarlos al enunciatario, de hacérselos ver desde un punto de vista determinado” (Courtés, 1997: 384). Esta última manera de plantear el espacio en el relato es lo que él denomina: espacialización enunciativa.

Tanto Algirdas Greimas (1976: 129) como Courtés (1997: 384-387) plantean que todo discurso localiza sus acciones en algún espacio. Por lo tanto, la localización es una de las formas de representar el espacio en el discurso. No se trata del espacio en sí, sino de la significación que el narrador construye en torno a ese espacio. El aquí y el allá, lo cerca y lo lejos, la horizontalidad y la verticalidad, el espacio englobante (exterior) y el espacio englobado (interior) se configuran en torno a la significación que le otorga el sujeto que enuncia. Por lo tanto, los mismos parámetros que se toman en cuenta para definir la deictización del espacio de la enunciación se consideran para definir el espacio del enunciado si lo que se configura es el espacio de los actantes de la historia.

Anexo 1

Imágenes de algunas producciones originales

Se incluyen imágenes de fragmentos de relatos con el propósito de poner en evidencia que la calidad gráfica de las producciones de los niños no permite hacer inferencias sobre sus posibilidades discursivas. Se muestran primeras versiones de alumnos cuyos relatos son presentados en algunos de los capítulos. Estos fragmentos dan una mejor idea de los problemas de transcripción que se analizan en el Anexo 2.

1. FRAGMENTO DE LA PRIMERA VERSIÓN DE FERNANDO (9 AÑOS) – “CAPERUCITA ROJA” DESDE EL LOBO

Las dos versiones de Fernando son analizadas en el capítulo 5. El final de la segunda versión aparece en el capítulo 2 (sección 2.2). Los problemas de transcripción de este texto están vinculados a la segmentación de las palabras, algunas evidentes omisiones de letras, una graficación de la S próxima a la J. Los problemas ortográficos abundan: ausencia total de la H y de la V (utiliza únicamente la B).

EN UNA ERMOSA MAÑANA LA MAMA DE CAPELUSITA
LE DIJO BE A LA CASA DE LA ABUELA CON ESTA CANA
STA LLENA DE COMIDA PERO SI EN CONTRAS
A UNA PERSONA QUE TE ESTA ABLANDO NO LE
AGAS CASO CAPELUSITA SALIDE LA CASA
ALLEBAR LA CADAS TÁTA CON COMIDA
DE PRONTO LA BIA CAPELUSITA Y LE DIJE
QUE ASES EN ESTE BOS ELLA NO LE I SE CAS
A LA MAMA Y ME HE SPONDIO BOS A LA CAS
A DE MI ABUELITA ALLERARLE ESTACAN
AS TÁTA CON COMIDA AON DE QUE DA
LA CASA DE TU ABUELITA DIJE
AL OTRO LADO DEL BOSQUE Y LE EDIJE
TOMA ESTE ATAJO LLO ME IRE POR EL O
TRO BE AGARRADO FLORES JEL EL CAMI
NO QUE NO DIJO LA NIÑA LLO IVI CORA
IENDO LA NIÑA TOMO EL OTRO CAMINE
EL QUE ERA MAS LARGO Y YO EL MAS COR
TO LA NIÑA YBA CAMINANDO Y RECOGI
ENDO FLORES [...]

2. FRAGMENTO DE LA PRIMERA VERSIÓN DE DIEGO (10 AÑOS) – “CAPERUCITA ROJA” DESDE CAPERUCITA

En el capítulo 1 (sección 1.3) y en el capítulo 3 (sección 3.3) se presentan fragmentos de la segunda versión, donde hay una fuerte reformulación del episodio referido al pasaje de la protagonista por la panza del lobo. Aparecen múltiples hiposegmentaciones tanto como hipersegmentaciones, todas ellas muy estudiadas (Ferreiro, Pontecorvo y otros, 1996, capítulo 2)

[...] y el lobo me gano y golpe
la puerta y la me dyo pasa la
puerta esta abierta y yo pase
y mesente apoye la cayo y le deje
abuelita oreja stangrande tienes
es para escucharte mejor que maris tan
grandestienes tienes es para olfatiarte
mejor que boca tan grandestienes
es para comerte mejor cuando es lepor
deponto escuche muchos pasos
y yo no podia respirara enpese
amirar la panza del lobo y bi que
estaba mi abuelita depronto vi que
al lobo le cortaron la panza y
bi que era el leñador en tonses
mesaco y saco a mi abuelita.

3. FRAGMENTO DE LA PRIMERA VERSIÓN DE LARA (10 AÑOS) – “HANSEL Y GRETEL” DESDE GRETEL

Un fragmento similar de la V2 aparece en el capítulo 3 (sección 3.4.c). Desde el punto de vista de la transcripción, este texto presenta pocos problemas.

[...] Por suerte encontramos el camino a la casa.
Nuestro padre no sabia que decirnos - Hansel, gretel, que hacen aqui - Nuestra madrastra, muy furiosa nos dijo: - Ballanse a dormir rapidamente.- A la noche volvieron a escuchar una conversación, nuestra madrastra le decia a papá - Mañana los llevaremos mas lejos, donde nunca puedan regresar.- A la mañana siguiente la madrastra nos dio un pedazo de pan a cada uno y nosotros lo guardamos para saber el camino a casa. Mi hermano iba tirando unas pequeñas migas de pan hasta que mi madrastra nos dijo - Quedence aqui que luego los pasaremos a buscar.- Cuando ibamos regreso a casa vimos un pequeños pajaritos que se iban comiendo nuestra unica solución.
En ese momento yo empese a llorar como nunca habia llorado yo muy desesperada le dije a mi hermano:-
Hansel ya nunca volveremos a ver a papá y a nuestra Maldita madrastra que nos decidio abandonar.- [...]

4. FRAGMENTO DE LA PRIMERA VERSIÓN DE ÁNGEL (9 AÑOS) – “HANSEL Y GRETEL” DESDE HANSEL

Las dos versiones de Ángel se analizan en el capítulo 5. En la transcripción tomamos en cuenta que la letra [o] se realiza con un trazo curvo hacia arriba, mientras que la letra [a] es apenas un redondel. La distinción gráfica entre ambas vocales existe, aunque no sea convencional.

[...] Al otro dia mi hermano y yo caminamos sin saber donde ir hasta que mi hermano y yo encontramos una casa. Una casa de la cual el techo era de Crema, las puertas de azucar las cortinas de dulce de leche y todo la casa de dulce. Cuando mi hermano me dice vamos a comer la casa. NO. y mi hermano me dice ¿por que no? yo lo miro y le digo yo no dije eso, e... olvidelo dijo mi hermano yo le dije vamos ¡Voldemort! ¿de donde vino eso vos? Cuando lo vi a mi hermano estaba llorando. Cuando estabamos comiendo la casa se escucho el chillido de una puerta y luego se escucho - borrego de aqui - luego mi hermano dice - somos ninos ambrientos. buena pasen, [...]

Anexo 2

Criterios para la transcripción de los textos Emilia Ferreiro

Los textos producidos por los niños necesitan ser transcriptos para analizarlos. Esta transcripción debe realizarse a dos niveles diferentes.

NIVEL GRÁFICO

En múltiples ocasiones hay que decidir a cuál letra corresponde una forma gráfica utilizada por un niño particular. Para ello se contrasta la forma en cuestión con el total de su producción. Por ejemplo, hay niños que al escribir en cursiva grafican la [a] minúscula con un simple redondel –como si fuera [o]– pero grafican la [o] de manera constante con un trazo recto o curvo en la parte superior. En un caso como éste, el simple redondel equivale a una [a], y así se lo transcribe. También una forma gráfica próxima a la [u] puede corresponder a una [n]; la [m] puede aparecer con un trazo curvo suplementario, y así siguiendo. Cuando la escritura manuscrita utiliza caracteres separados, la decisión entre mayúsculas y minúsculas suele ser problemática en todos los casos en donde la forma se conserva y sólo hay variaciones de tamaño (c, C; f, F; i, I; k, K; o, O; p, P; s, S; u, U; v, V; y, Y; z, Z son las más frecuentes, aunque también aparece en el par l, L). Para tomar decisiones de transcripción hay que analizar el total de la producción: si la letra “ele” aparece siempre graficada como L se la considera una minúscula, a pesar de la similitud gráfica con la mayúscula. Esta decisión se sostiene en la siguiente consideración: la distinción minúscula/mayúscula es un contraste que puede marcarse de distintas maneras; si no hay contraste, consideramos la forma como no marcada (es decir, minúscula). A nivel gráfico corresponde también la distinción entre junto/separado que concierne a los espacios que delimitan las palabras gráficas. Estas decisiones son particularmente difíciles cuando el texto está producido con caracteres separados porque los niños no suelen mantener a lo largo de su producción una neta distinción entre los espacios que separan letras y los que separan palabras.

NIVEL MORFOSINTÁCTICO-SEMÁNTICO

Una vez realizada la primera transcripción, hay que tomar otras decisiones para que el texto pueda analizarse como tal. Para esta nueva transcripción las decisiones que se tomen deben estar al servicio de las intenciones de la investigación y deben hacerse explícitas. El resultado final es un delicado balance entre dar legibilidad al texto (para permitir, en nuestro caso, una centración sobre la construcción textual) y respetar, al mismo tiempo, lo que efectivamente fue escrito.

En los ejemplos que utilizaremos a continuación, el texto original aparece en cursivas; el mismo texto transcripto aparece entre barras oblicuas; cuando hay alternativas de transcripción, una de ellas aparece entre corchetes.

Algunas decisiones son de carácter sumamente general y se aplican sin demasiada dificultad a todos los textos:

a) Restablecer las separaciones normativas entre las palabras. Ejemplos:

en contre /encontré/

y medijo /y me dijo/

yasi se guian /y así seguían/

b) Colocar mayúscula al inicio del texto y después de punto; poner mayúsculas a los nombres propios de los personajes de las historias. Estos son los usos más normativos de las mayúsculas; su ausencia produce en el lector una marcada

impresión de desviación.

c) Restablecer la ortografía de las palabras, pero los números se transcriben tal cual. Ejemplos de normalización:

ninia, ñiña /niña/

que balla /que vaya/

encomtre /encontré/

istoria /historia/

dijieron /dijeron/

la segi /la seguí/

la mas vella /la más bella/

que le yebe /que le lleve/

yegaron hay /llegaron ahí/

La primera transcripción (nivel gráfico) conserva las decisiones gráficas tomadas por el autor del texto, ya sean convencionales o no. La transcripción morfo-sintáctica restablece la normatividad pero, en el caso de letras que se estiman omitidas por descuido momentáneo, puede restituirlas poniéndolas entre paréntesis. Ejemplos:

vamos a cas /cas (a) / o bien /casa/

en la tade /ta(r)de / o bien /tarde/

Al restablecer la ortografía de palabras se introduce también el acento ortográfico. Sin embargo, tratándose de textos producidos por hablantes rioplatenses, no debe introducirse el acento cuando la palabra escrita puede corresponder a dos pronunciaciones. Por ejemplo, en el fragmento de “Blancanieves” cuando la anciana le ofrece una manzana, leemos en un texto: pruebala pruebala y Blancañieves la provo, que no hay dificultad para transcribir como /pruébala pruébala y Blancanieves la probó/, ya que la primera forma verbal escrita corresponde sin ambigüedades al imperativo del pronombre “tú”. En cambio, en otro texto aparece lo siguiente: comela comela y yo la comi. Como es imposible decidir, a partir de lo escrito, entre el imperativo correspondiente al “tú” o el correspondiente al “vos”, es preferible dejar la forma imperativa sin acentuar, para permitir una doble lectura.

En el caso de los pares el/él, que/qué, quien/quién, si/sí, como/cómo, y similares (es decir, todos los casos donde el acento gráfico señala cambio de función gramatical) es preferible dejar la palabra sin acentuar, a menos que se estime, justificadamente, que no hay ambigüedad posible. De hecho, los acentos son los grandes ausentes en las producciones escritas de los niños hispanos. Su ausencia no produce en el lector una marcada impresión de desviación porque los diacríticos del español son fácilmente restituibles por el contexto.

d) No suprimir ninguna palabra escrita ni introducir palabras inexistentes.

Ejemplos de redundancias que se conservan tal cual:

pero lo tenia que hacerlo

/pero lo tenía que hacerlo/

cuando la mordi la manzana que estaba muy saborosa

/cuando la mordí la manzana que estaba muy sabrosa/

Ejemplos de omisiones que se conservan tal cual:

y chocaron una piedra y salio el pedazo manzana

/y chocaron una piedra y salió el pedazo manzana/

nos dijo sin ella no podia vivir

/nos dijo sin ella no podía vivir/

En este último ejemplo se preserva la ambigüedad entre discurso directo/indirecto, frecuente en los textos de escritores debutantes.

En muchos casos es conveniente poner en evidencia que hay alternativas de transcripción. En el siguiente ejemplo esa alternativa aparece entre corchetes:

despuez vi siete caritas y nosaviá quienera asique les pregunte ¿quienes era y me dijierón : – los 7 enanitos – y vos ¿quien sos niña?

/después vi siete caritas y no sabía quién era así que les pregunté ¿quienes eran [quién es era] y me dijeron : – los 7 enanitos – y vos ¿quién sos niña?/

En este caso, la alternativa a la transcripción se justifica por las oscilaciones del autor del texto entre tratar al conjunto de los enanitos como un plural o un singular.

e) Mantener la puntuación existente. No introducir puntuación.

Los signos de admiración e interrogación tienen formas distintivas en la posición

de abrir o cerrar el fragmento de texto que enmarcan. Los niños suelen tener incertidumbre con respecto al uso de esas formas. En la versión ortografiada conviene corregirlos para facilitar la lectura.

Ejemplo:

!Que orejas tan grandes tienes¡ / ¡Qué orejas tan grandes tienes! /

?Que ases en este bosque¿ / ¿Qué haces en este bosque? /

Una puntuación problemática es el guión que abre o cierra el discurso directo. Conviene presentarlo como guión corto (a pesar de las normas editoriales) porque a nivel gráfico es una pequeña rayita pero sobre todo porque, en la mayoría de los casos, hay "guiones flotantes", guiones que podrían estar cumpliendo más de una función. Ejemplo:

y golpearon la puerta toc - toc - toc - quien es

En este ejemplo, los primeros guiones son separadores de onomatopeyas, pero el último puede ser también un separador o bien la marca que introduce el discurso directo. Lo ideal es una transcripción que aísle todos los signos de puntuación con espacios equivalentes a izquierda y derecha (es decir, tratar a los signos de puntuación como "palabras" desde el punto de vista gráfico, cosa que hicimos en la investigación reportada en Ferreiro, Pontecorvo y otros, 1996). Desafortunadamente, las normas editoriales obligan a decidir a cuál palabra está vinculado un guión, con lo cual se determina, al mismo tiempo, si es un guión de apertura o de cierre. La ubicación espacial de los guiones interfiere con la interpretación.

Hay una regla que es fácil de enunciar pero difícil de aplicar: ajustar lo escrito

por el niño a la forma escrita convencional más próxima, teniendo en cuenta el contexto. Así, en casos marcadamente desviantes, por el contexto decidimos que ulmilde equivale a /humilde/, que osresio equivale a /ofreció/. Pero en muchos casos es difícil decidir si hay que agregar a un verbo una desinencia o no. Por ejemplo: los enanitos salieros de la casita, se puede transcribir como /salieron/; en el mismo texto aparece: y dije: - ¿quieses?, correspondiente a /¿quién es?/. Para no perturbar la lectura, se pueden tomar estas decisiones, pero es conveniente incluir una nota específica, indispensable cuando la comunicación escrita que estamos redactando está dirigida a otros investigadores. En todos los casos es importante preservar las ambigüedades del texto original.

En general, es preciso ser muy cuidadosos con todos los elementos con valor sintáctico. Por ejemplo:

aparecio un grupo de animales el cual les pregunte si habia alguna casa para hospedarme /apareció un grupo de animales el cual les pregunté si había alguna casa para hospedarme/

El autor de este texto intenta utilizar un pronombre relativo propio de la lengua escrita (cual), así como un verbo poco frecuente en la oralidad (hospedar). Tomamos la decisión de transcribir /el cual/ en lugar de la forma correcta en este contexto (al cual). Ésta parece una decisión menor. Sin embargo, poner la forma correcta supone atribuir al autor un dominio de esos pronombres que quizá todavía no tenga.

Son frecuentes las palabras incompletas, las omisiones de letras al interior de una palabra o el desplazamiento de letras en la cadena gráfica. Las decisiones que se tomen dependen del objeto de estudio. En nuestro caso, completamos los sustantivos que eran previsibles por el contexto. Por ejemplo: y toco la pueta se transcribió como /y tocó la puerta/. Palabras que se repiten en el texto, como los nombres de los personajes, aparecen a veces completas y a veces truncadas. Veamos un ejemplo en un fragmento más extenso:

la madrasta le dijo al cosiro que cosine el corazon a si selo come. la madras tenia un espejo que siempre sabia preguntarle quien es la mas hermosa

/la madrastra le dijo al cocinero que cocine el corazón así se lo come. La madrastra tenía un espejo que siempre sabía preguntarle quién es la más hermosa/

La palabra “madrastra” se repite varias veces en el texto, a veces completa y a veces incompleta. La palabra “cocinero”, en cambio, aparece una sola vez. Por el contexto, no hay otra interpretación posible. Podemos restituirla o bien, para mayor precisión, transcribirla como /coci(ne)ro/. Pero lo más importante, en este ejemplo, es abstenerse de corregir en el fragmento siguiente: un espejo que siempre sabia preguntarle. Aunque nos damos cuenta que se trata de “un espejo al que siempre solía preguntarle”, con esos dos agregados (palabras en negritas) estaríamos haciendo una sobreinterpretación.

Los mismos paréntesis pueden utilizarse en el caso de marcas de plural omitidas, como en:

los pajarito /los pajaritos/ o bien /los pajarito(s)/

son muy pesada /son muy pesadas/ o bien /son muy pesada(s)/

No siempre es posible utilizar paréntesis. Si la investigación tiene como uno de sus objetivos el análisis de todas las concordancias, hay que hacerlo. Pero cuando, en lugar de letras faltantes, hay letras sobrantes o letras desplazadas, el agregado de códigos especiales termina dificultando la lectura. Dos ejemplos:

el espejo le constesta / el espejo le contesta/

en la bensidad / en la vecindad/

Una vez más, es preciso ser particularmente cuidadosos con los verbos incompletos. El siguiente ejemplo es ilustrativo:

la madrastra le dijo al cazador que me ye al campo y memate

/la madrastra le dijo al cazador que me lleve [llevara] al campo y me mate/

En conclusión, la operación de transcripción no tiene nada de mecánico. Involucra un considerable nivel de interpretación y precisamente por eso hay que mantener la interpretación del investigador bajo control.

Nota del Editor: En los ejemplos de textos de niños insertos en los capítulos se introdujeron, por razones editoriales, dos recursos gráficos ajenos a los criterios de transcripción expuestos en este anexo 2. Dichos recursos son: sangría al inicio de línea y guión en palabras incompletas al final de línea.

Bibliografía

ADAM, Jean Michel y Clara Lorda (1999), Lingüística de los textos narrativos, Barcelona, Ariel.

BENVENISTE, Emile (1978), Problemas de Lingüística General, México, Siglo XXI, (original en francés 1966).

BLANCHE-BENVENISTE, Claire (1998), Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura, Barcelona, Gedisa.

BLANCHE-BENVENISTE, Claire y André Chervel (1969), L' orthographe, París, Maspero (Tercera edición aumentada, 1978).

BRADBURY, Ray (1995), Zen en el arte de escribir, Barcelona, Minotauro.

CASTEDO, Mirta (2003), Procesos de revisión de textos en situación didáctica de intercambio entre pares, tesis de doctorado, México, Departamento de Investigaciones Educativa-CINVESTAV (publicada en la serie de CD-Doctorado DIE).

COLOMER, Teresa (2005), Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela, México, Fondo de Cultura Económica.

COURTÉS, Joseph (1997), Análisis semiótico del discurso. Del enunciado a la enunciación, Madrid, Gredos.

CULIOLI, Antoine (1987), "Prefacio", en FUCHS, Catherine, Almuth Gresillon, Jean-Louis Lebrave, Jean Peytard y Josette Rey-Debove, La genèse du texte: Les modèles linguistiques, París, Éditions du Centre National de la Recherche Scientifique.

CHARAUDEAU, Patrick y Maingueneau, Dominique (2005). Diccionario de análisis del discurso, Buenos Aires, Amorrortu.

CHARTIER, Roger (2000), Entre poder y placer. Cultura escrita y literatura en la

Edad Moderna, Madrid, Cátedra.

ECO, Umberto (1994), Seis paseos por los bosques narrativos, Barcelona, Lumen (edición italiana: Sei passeggiate nei boschi narrativi, Milán, Bompiani, 1994).

FABRE-COLS, Claudine (comp.) (2000), Apprendre à lire des textes d'enfants, Bruselas, De Boeck Duculot.

FERREIRO, Emilia (comp.) (2002), Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura, Barcelona, Gedisa.

FERREIRO Emilia, Clotilde Pontecorvo, Nadja Ribeiro Moreira, e Isabel GarcÍa Hidalgo, (1996), Caperucita Roja aprende a escribir. Estudios psicolingüísticos comparativos en tres lenguas, Barcelona, Gedisa.

FILINICH, María Isabel (1997), La voz y la mirada. Teoría y análisis de la enunciación literaria, México, Plaza y Valdés, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

—, (1998), Enunciación, Buenos Aires, Eudeba.

GENETTE, Gérard (1989), Figuras III, Barcelona, Lumen (original en francés: Figures III, París, Seuil, 1972).

—, (1998), Nuevo discurso del relato, Madrid, Cátedra (original en francés: Nouveau discours du récit, París, Seuil, 1983).

GREIMAS, Algirdas (1976), Sémiotique et sciences sociales, París, Seuil.

KRISCAUTZKY, Marina (2000), La simultaneidad: un problema de organización textual en producciones escritas infantiles, tesis de maestría, México, Departamento de Investigaciones Educativas-CINVESTAV (publicada en la serie de CD-Maestría DIE).

LERNER, Delia (1996), "La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición", en CASTORINA, José A., Emilia Ferreiro, Martha Kohl de Oliveira y Delia Lerner, Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate, México, Paidós.

—, (2001), Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario, México, Fondo de Cultura Económica.

LUQUEZ, Sonia y Emilia Ferreiro, (2003), “La revisión de un texto ajeno utilizando un procesador de palabras”, en Revista Latinoamericana de Lectura (Lectura y Vida), núm. 24, año 2, pp. 50-61.

MAINGUENEAU, Dominique (1994), L’ énonciation en linguistique française, París, Hachette.

MANGUEL, Alberto (1998), Una historia de la lectura, Madrid, Alianza (4ª reimpresión, 2005) (original en inglés : A History of Reading, Toronto, Knopf Canadá, 1996).

PONTECORVO, Clotilde (1991), “Apprendre à écrire: Interaction entre enfants et production de récits”, en Études de Linguistique Appliquée, núm. 81, pp. 21-32.

ROJAS, Mario (1980), “Tipología del discurso del personaje en el texto narrativo”, en Dispositio. Revista Hispánica de Semiótica Literaria, vol. V-VI, pp. 19-55.

TEBEROSKY, Ana (1988), “La dictée y la redaction de contes entre enfants du même âge”, en European Journal of Psychology of Education, núm. 4, pp. 399-414.

ZAMUDIO, Celia (2004), El papel de la escritura alfabética en la construcción del dato oral, tesis de doctorado, El Colegio de México, Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios.

Ferreiro, Emilia

Narrar por escrito desde un personaje : acercamiento de los niños a lo literario / Emilia Ferreiro ; Ana Siro. - 1a ed - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Fondo de Cultura Económica, 2021.

(Espacios para la lectura)

Libro digital, EPUB

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-719-308-4

1. Ciencias de la Educación. I. Siro, Ana II. Título

CDD 028.5

Diseño de cubierta: Juan Balaguer

Conversión a formato digital: Libresque

D.R. © 2022, FONDO DE CULTURA ECONÓMICA DE ARGENTINA, S.A.

Humboldt 2355, 2° piso; C1425FUE Buenos Aires, Argentina

fondo@fce.com.ar / www.fce.com.ar

Comentarios y sugerencias: editorial@fce.com.ar

FONDO DE CULTURA ECONÓMICA

Carretera Picacho Ajusco, 227; 14738 Ciudad de México

ISBN 978-987-719-308-4

Prohibida su reproducción total o parcial por cualquier medio de impresión o digital, en forma idéntica, extractada o modificada, en español o en cualquier otro idioma, sin autorización expresa de la editorial.